Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro ISN : 9611
Centre d'intérêt : 912

Dupuis, Michèle.

Les personnes analphabètes et l'apprentissage / Michèle Dupuis. -- Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1990.
85 p. : ill. ; 25 cm + 5 fiches (20-24 cm). -- (Un visa pour l'alpha pop ; 2)

Titre de la couv. : Apprentissage -- : un visa pour l'alpha pop. Fiches dans une pochette. Bibliogr. : p. 84-85.

ISBN 2-9800753-7-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Descripteur(s) : Analphabète • Alphabétisation • Etudiant adulte • Apprentissage de l'adulte • Guide de l'enseignant • Education des adultes

Ce guide aborde l'apprentissage chez l'adulte analphabète sous l'angle du processus d'apprentissage afin d'aider les animateurs et animatrices à mieux comprendre où se situe la motivation et la capacité d'apprendre chez ces adultes et également à mieux évaluer les outils pédagogiques. L'ouvrage débute avec une réflexion sur ce qu'est l'apprentissage. Deuxièmement, on explore ce qui se passe lorsqu'une participante, Annette, découvre que "P" et "A" font "PA" : les stades du processus d'apprentissage; les opérations de cueillette, de synthèse et d'intégration des données; les réactions affectives; les articulations du processus d'apprentissage. Finalement, à travers l'histoire d'Annette qui, à 46 ans, entreprend l'apprentissage de la lecture, on discute des constatations à faire et des questions à se poser face à un tel adulte en situation d'apprentissage et on s'interroge sur la façon de l'appuyer dans sa démarche. En complément d'information, on retrouve, sur des fiches annexées à la fin du document, de courtes considérations sur la dyslexie et la métacognition ainsi que deux outils pédagogiques.

Type de document :

MICHÈLE DUPUIS

2

9611

APPRENTISSAGE...

UN VISA POUR L'ALPHA POP

MICHÈLE DUPUIS

LES PERSONNES ANALPHABÈTES ET L'APPRENTISSAGE

2

UN VISA POUR L'ALPHA POP

SEPTEMBRE 1990

Nous tenons à exprimer notre gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à ce travail.

En particulier, nous remercions Bernard Hudon, Elise De Coster et Hélène Hagan pour leur précieuse collaboration, ainsi que Nicole Gladu pour ses commentaires.

Nous voulons également exprimer notre reconnaissance aux animatrices et animateurs qui ont participé aux sessions de formation pour leur curiosité et leur fascination à découvrir et comprendre ce qui se passe quand les hommes et les femmes analphabètes apprennent.

Michèle Dupuis

CONTENU

Avant-propos

Les personnes analphabètes et l'apprentissage 1

Outils de départ 3

Qu'est-ce que l'apprentissage? 7

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE 10

L'unité d'acquisition 15

Composantes de l'unité d'acquisition • Le point sur l'unité d'acquisition
Implications pédagogiques de l'unité d'acquisition 20

STADES, OPÉRATIONS, RÉACTIONS AFFECTIVES ET PHÉNOMÈNES ARTICULAIRES

L'ensemble des éléments composant le processus d'apprentissage 39

Activité "Je découvre un objet nouveau" 41

Les deux stades du processus d'apprentissage 44

Stade 1 - Possession • Stade 2 - Reconnaissance
Quelques considérations sur les stades de l'apprentissage 45

Les opérations

L'enchaînement des opérations • Cueillette des données
Synthèse des données • Intégration des données 49

Le point sur les stades et les opérations

Les réactions affectives 56

Les articulations du processus d'apprentissage 59

L'orientation • L'évaluation • Le point sur les phénomènes articulaires 59

Le point sur le processus d'apprentissage 63

PORTRAIT D'UNE PARTICIPANTE EN ALPHABÉTISATION

L'histoire d'Annette 65

Des constatations et des questions sur le fonctionnement d'Annette en situation d'apprentissage 68

Des suggestions pour appuyer Annette dans sa démarche d'apprentissage 70

ANNEXES 71

Et si on mangeait? 75
Récit de la petite dame

Bibliographie

Fiches 84

AVANT-PROPOS

En cette Année internationale de l'alphabétisation, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) vous présente les quatre premiers documents pédagogiques de sa toute nouvelle série: "Un visa pour l'alpha pop". Cette série s'adresse avant tout aux animatrices et animateurs en alphabétisation et comprend les titres suivants:

1- **Animation** et alphabétisation: guide pratique
2- Les personnes analphabètes et l'**apprentissage**
3- **Approches et méthodes** en alphabétisation
4- **Comment créer**...du matériel pédagogique

Ces publications constituent le résultat tangible de l'imposant programme de perfectionnement des animatrices et animateurs des groupes populaires expérimenté pour la première fois en 1989-1990 par le RGPAQ. Ces quatre sessions de perfectionnement ont circulé à travers le Québec et ont obtenu un franc succès. Nous souhaitons que ces documents contribuent à faire rayonner encore plus largement le contenu de ces sessions.

Ces documents ont été conçus pour être utilisés dans le travail quotidien des animatrices et des animateurs; ils tentent de coller le contenu théorique à la réalité et aux pratiques d'un groupe populaire en alphabétisation. Nous espérons qu'ils sauront stimuler et enrichir le travail des animatrices et animateurs des groupes populaires oeuvrant en alphabétisation.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec tient à remercier le formateur et les formatrices auteures de ces ouvrages, les membres du Comité de coordination et les membres du Comité pédagogique du RGPAQ, l'équipe de production des documents ainsi que les animatrices qui ont participé aux sessions de perfectionnement pour leur contribution essentielle et pour l'investissement d'énergie et de temps que tous et toutes ont consacré sans relâche à l'ensemble de cet ambitieux projet. Nous tenons à souligner la participation financière du Secrétariat national à l'alphabétisation du Secrétariat d'État du gouvernement fédéral sans laquelle ce projet n'aurait pu être réalisé.

Francine Pelletier
Coordonnatrice du programme
de perfectionnement des animatrices
du RGPAQ

LES PERSONNES ANALPHABÈTES ET L'APPRENTISSAGE

L'entreprise que nous amorçons ici représente un véritable défi. Dans ce document, nous abordons l'apprentissage chez l'adulte analphabète sous l'angle du processus d'apprentissage. En effet, l'expérience des animatrices nous a souvent démontré que comprendre comment les adultes apprennent permet généralement de mieux évaluer non seulement les outils pédagogiques, mais aussi ce qui se produit chez les personnes qui participent aux ateliers d'alphabétisation. Le processus d'apprentissage est, selon nous, le fil conducteur qui permet de comprendre où se situe la motivation, la capacité d'apprendre, et de bien saisir ce qui s'y passe.

Toutefois explorer le processus d'apprentissage, en quelques pages ou en quelques heures, est une entreprise plutôt ambitieuse. Cette aventure vise non seulement à explorer ce qui se passe quand un adulte apprend, mais aussi à favoriser une meilleure prise sur le processus d'apprentissage et à vous permettre d'acquérir un pouvoir nouveau sur ce processus. Nous avons également cherché à organiser cette démarche de sorte que les acquis auxquels elle donne accès soient utilisables.

C'est donc à un voyage organisé sur les routes sinueuses de la théorie de l'apprentissage que nous vous convions. Mais comme il serait insensé de vouloir découvrir tout un nouveau continent en trente jours, nous avons dû abandonner l'idée de vous promener dans tous les petits coins pittoresques des Cornouailles et des Highlands, ou de vous laisser flâner à votre aise dans les rues du vieux Londres.

Pour respecter notre horaire, nous avons dû nous restreindre aux escales les plus importantes. Vous aurez donc à "vivre", comme dans tout bon voyage organisé, avec un itinéraire très chargé. Votre guide, Madame La Puce, vous accompagnera tout au long

du parcours. Elle se chargera d'attirer votre attention sur des points particuliers, de vous transmettre des directives ou de vous rappeler des éléments importants du voyage.

Les voyageuses qui ont déjà eu l'occasion d'admirer certains paysages, certaines attractions, risquent de voir leur intérêt et leur attention faiblir. C'est pourquoi nous vous invitons toutes à observer ces chemins parfois connus sous un angle entièrement nouveau. Nous ne prétendons donc pas vous offrir, avec ce voyage, votre première prise de contact avec le processus d'apprentissage chez les adultes. Par contre, si l'exploration d'une usine aéronautique du Yorkshire et la contemplation des stalagmites d'une caverne en Écosse sont pour vous des expériences nouvelles, votre curiosité n'en sera sans doute que plus aiguisée. Peut-être connaîtrez-vous la fascination que suscite parfois la découverte de nouvelles connaissances.

Évidemment, nous devrons parfois emprunter des autoroutes, même si vous auriez préféré jouir du charme des petites routes de campagne ou vous attarder au restaurant d'un petit patelin pour y regarder vivre les gens. Peut-être aurez-vous envie par moments de bifurquer par la petite route qui longe la Tamise. Nous ne pourrons nous permettre ces plaisirs ici, mais nous espérons tout de même vous faire profiter d'une démarche pédagogique aux effets pratiques et aux applications souples.

Pour concevoir cet outil pédagogique, nous avons utilisé le modèle théorique de Mme Colette Dufresne-Tassé. Toutes les références et les citations des parties II et III sont tirées, avec son autorisation, de la publication de Mme Dufresne-Tassé, **L'Opale de feu. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte**. Vous trouverez également une bibliographie à la fin de cet ouvrage.

En complément d'information, nous annexons, sur des fiches à la fin du document, de très courtes considérations sur la dyslexie et sur la métacognition, laissant aux intéressées la liberté de se référer directement aux documents cités. On retrouvera également sur des fiches deux outils pédagogiques: «Où en suis-je?» et «Points de repère», qui aideront la lectrice dans sa démarche.

Le Parcours

Compte tenu des exigences du voyage, nous vous demandons de vous laisser mener en toute confiance. Si parfois les chemins deviennent abrupts, si l'état des routes vous rebute, si vous craignez de vous égarer en chemin, ne vous découragez pas car au prochain carrefour, d'autres précisions viendront sans doute vous éclairer.

L'expédition commence par une réflexion sur ce qu'est l'apprentissage. Cette première partie nous permettra de prendre notre envol et d'atteindre notre vitesse de croisière. Dans la deuxième partie de ce périple, nous explorerons ce qui se passe lorsqu'une participante, Annette, découvre que "P" et "A" font "PA". La traversée de cette étape s'effectuera à l'aide d'un microscope afin de découvrir comment Annette sélectionne son objet d'apprentissage, comment elle prend contact avec lui, de quelle façon elle se le représente. Nous tâcherons également de découvrir comment elle vérifie sa façon de procéder pour apprendre et ce qui en résulte. L'ensemble de ces éléments, appelé unité d'acquisition, mérite une attention particulière. Nous emprunterons ensuite le circuit touristique local où on vous proposera une activité de familiarisation. Notre visite de l'unité d'acquisition se terminera par une reprise des principaux points rencontrés jusque-là. Nous reprendrons ensuite notre route, pour cheminer parmi les implications pédagogiques de l'unité d'acquisition.

Dans la troisième partie du voyage, nous prendrons soin de nous équiper pour l'escalade en montagne. L'activité "Je découvre un nouvel objet" nous assurera une prise sécuritaire sur des sentiers escarpés et souvent glissants tout en redonnant pied à celles qui pourraient souffrir de légers vertiges.

Nous aurons enfin une longue escale où nous retrouverons Annette. Nous tâcherons de comprendre ce qui se passe quand Annette entreprend un processus d'apprentissage de la lecture.

Par quelles opérations passe-t-elle? Comment passe-t-elle d'une opération à l'autre? Comment et où interviennent ses réactions affectives? Quels profits tire-t-elle de ce processus, tant au niveau de sa connaissance de la lecture qu'au niveau de sa façon d'apprendre? Que lui apportent ses connaissances par rapport à ses sentiments d'autonomie, de compétence et de confiance? Finalement, nous jetterons l'ancre en faisant le point sur le processus d'apprentissage.

Mais avant de mettre pied à terre, nous vous présenterons toute l'histoire d'Annette, participante dans un groupe d'alphabétisation. À la lumière des connaissances que nous viendrons d'acquérir, nous formulerons quelques commentaires sur cette situation réelle fréquente en milieu d'alphabétisation.

Enfin, nous espérons que vous terminerez ce voyage rapide mais chargé et enrichissant, les poches pleines de bons souvenirs et la tête remplie de nouvelles images et de nouvelles intuitions.

Bon voyage!

Attention: Ce texte fait usage exclusivement de la forme féminine par souci de refléter la réalité des équipes d'alphabétisation, composés en très grande majorité d'animatrices. Même si on retrouve une proportion quasi égale d'hommes et de femmes dans les ateliers d'alphabétisation, l'emploi du féminin englobe donc autant les participants que les participantes.

OUTILS DE DÉPART

Questions pour une problématique

Bonjour mesdames. Je suis madame La Puce et je vous accompagnerai tout au long de ce voyage. Mais tout d'abord, vérifions nos bagages avant le départ. Avant de partir, il est nécessaire de savoir d'où on part. À l'aide des quatre questions ci-dessous, précisez votre façon de voir l'apprentissage. Prenez le temps de vous pencher sur ces questions et de formuler des réponses, sur une feuille si vous le désirez.

1. Peut-on aborder les difficultés d'apprentissage chez les adultes analphabètes en dehors du déroulement et de la manière dont s'opère le processus d'apprentissage?

_____

_____

2. Peut-on aborder les "problèmes" de mémoire en dehors de la relation production de sens/capacité de rétention?

_____

_____

3. Peut-on aborder les façons d'apprendre des adultes analphabètes sans tenir compte des particularités socio-culturelles et des rapports de sexe?

_____

_____

4. Peut-on aborder les interventions éducatives supportant l'apprentissage sans tenir compte qu'apprendre, "c'est découvrir le sens et la pertinence des idées pour soi-même"? Qu'apprendre, c'est détenir un pouvoir nouveau sur la réalité?

_____

_____

Situations d'apprentissage

Maintenant, même si on part en voyage, il ne faut pas perdre contact avec notre quotidien d'animatrice en alphabétisation. Avez-vous bien vos adresses où envoyer vos cartes postales? Encore une fois, vérifions nos outils. Voici des expressions que vous avez probablement déjà entendues chez vos participant-e-s, ainsi que deux situations communes à plusieurs d'entre elles et eux. Trouvez-en d'autres à partir de votre propre expérience et inscrivez-en les grandes lignes sur une feuille. Cela vous donnera assez de lest pour rester près de la réalité sans vous perdre dans les nuages.

Hélène peut rédiger de petites phrases. En lecture cependant, après trois ou quatre mots, elle "bloque" rapidement, elle répète, escamote; ça sort tout d'un coup et finalement, elle ne comprend rien.

Aline se compare toujours aux autres. Avant de commencer n'importe quelle activité, elle va dire: "Ce que tu vas nous faire faire encore, chu pas ben bonne là-dedans". Après une activité, elle répétera: "Chu pas ben bonne là-dedans".

"J'arrive pas à le voir, à le comprendre."
"Je suis pas bonne."
"Je suis contente de moi."
"Je suis capable d'apprendre ça."
"J'ai jamais été bien bonne pour apprendre."
"J'ai fait beaucoup d'efforts mais ça rentre pas."
"J'ai oublié comment s'écrit le mot qu'on a appris hier."
"Je savais tout ça par coeur hier; aujourd'hui, je suis pas capable de te le dire."

Ajoutez-y les vôtres:

_____

_____

_____

Maintenant, nous sommes prêtes à partir. Installez-vous confortablement dans l'autobus volant, on décolle à l'autre page!

Dans quelques lignes, nous entrerons dans le processus d'apprentissage. Mais avant, il est nécessaire de se demander: qu'est-ce que l'apprentissage?

Quelle est la différence entre processus d'apprentissage et démarche pédagogique?

Une **démarche**, c'est un ensemble organisé d'actions entreprises volontairement pour atteindre un but.

Un **processus**, c'est un ensemble de phénomènes actifs, reliés entre eux et qui se déroulent dans le temps. En d'autres termes, ce sont les événements qui se produisent quand un adulte apprend.

QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE?

Voici ce qu'en disent différents acteurs et actrices impliquées dans l'apprentissage:

Des participant-e-s en alphabétisation:

"Le pouvoir entre les mains.[1]

Autrefois, j'étais une illettrée sans savoir ni compter, ni lire, ni écrire; c'était très dur pour moi; ça m'a fait réfléchir; je n'étais pas plus bête qu'une autre; c'est là que je me suis décidée à prendre des cours.

Je suis très heureuse de pouvoir lire et écrire, ça me donne un but dans ma vie et le courage de foncer. C'est pas facile. C'est pour moi une satisfaction.

Maintenant, en sachant mieux lire et écrire, cela me donne confiance en moi pour affronter des situations que je considère très embarrassantes; par exemple, quand mon filleul me demande de lui lire une histoire avant de s'endormir.

Cela a beaucoup d'importance pour moi de voir que je puisse me débrouiller et de pouvoir parler de beaucoup de choses.

La nécessité de savoir lire et écrire, c'est pour avoir un meilleur emploi et un meilleur salaire. Je suis fière de moi.

Enfin! Je n'ai plus peur d'écrire."

Louise Nadon
Iyne Petit
Sylvie Sévigny
Avril 1989

1. De Coster, Elise, Ouellette, Hélène, Perreault, Maryse, *Alphabétisation: le pouvoir entre les mains*, Montréal: Comité femmes du Centre d'alphabétisation Villeray, 1989, p.6.

Des animatrices:

Voir, percevoir, expérimenter, pratiquer;

Être en contact;

Tisser des liens;

Avoir du pouvoir;

Une acquisition de notions, de connaissances;

Un déroulement d'étapes dirigées vers un but;

Une évolution, un développement, un changement;

Des actes que l'on pose, des expériences que l'on vit;

L'apprentissage est composé d'éléments constamment réemployés.

Selon vous, l'apprentissage c'est:

Certain-e-s auteur-e-s:

- "L'apprentissage est une modification d'ensemble continuelle du sujet lui-même pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes." **A. Paré**

- "L'apprentissage est un processus de résolution de problème où chaque individu, à partir de ses propres expériences, est amené à traiter différemment un problème par rapport à un autre individu de sorte que l'apprentissage est d'abord et avant tout une individualisation de son adaptation à l'environnement qui amène des changements dans son comportement, dans sa façon de faire et d'être." **Miller**

- "L'apprentissage représente l'ensemble des résultats que l'individu dégage de ce qu'il vient d'apprendre. Ces résultats sont incorporés au système de l'individu et agrandissent son répertoire d'habiletés intellectuelles, d'habiletés motrices et de connaissances et informations de telle sorte que, dans des occasions ultérieures, il puisse y avoir transfert de ce qui a été nouvellement acquis." **G. Noiseux**

- "Avec le temps, une personnalité se dessine, une façon de dire "je", dans tout ce qui la concerne, grandit et s'affirme." **G.Noiseux**

- "Cette personnalité se développe à partir des deux processus mentionnés, soit la maturité et l'expérience." **G. Noiseux**

- "Toutes les intentions éducatives permettant d'une façon ou d'une autre à l'élève de pouvoir se définir comme personne à travers les diverses relations qu'il a avec son environnement, seront à retenir." **G. Noiseux**

- "Une capacité, un pouvoir nouveau, acquis lors d'un échange avec la réalité. Cette capacité représente un changement perceptible par celui qui l'acquiert et peut influencer sa façon de se voir lui-même." **C. Dufresne-Tassé**

- "Apprendre signifie non seulement acquérir la connaissance de certaines choses, c'est-à-dire les liens qui existent entre les choses et pouvoir définir la nature de ces liens, mais également savoir utiliser cette connaissance pour apprendre davantage de choses." **Dewey**

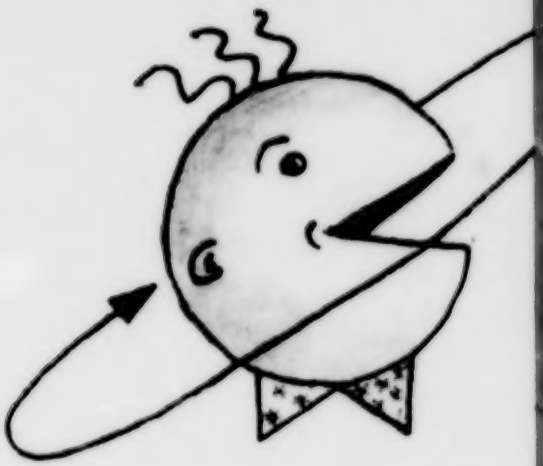
- "L'apprentissage, c'est la recherche. L'expérience se fait par des erreurs et des réussites, mais il faut communiquer pour échanger." **J.-L. Bernard**
- "Celui qui apprend modifie ses perspectives de base et apprend à faire une critique de la réalité (conscientisation). La conscientisation débouche sur l'action sociale et politique." **P. Freire**
- "L'apprentissage (modification de comportement) est le fruit de l'expérience." **G. Pine et P. Horne**
- "L'apprentissage est la découverte de soi-même. Il est essentiellement personnel. Apprendre, c'est développer un processus qui a son aboutissement final dans le succès." **G. Pine et P. Horne**
- "Apprendre, c'est découvrir le sens et la pertinence des idées pour soi-même." **G. Pine et P. Horne**

Nous devons poursuivre notre chemin, mais à celles qui voudraient continuer cette réflexion sur l'apprentissage, nous conseillons la lecture de:

"**L'apprentissage adulte, essai de définition. Raisin sec et fleur d'amandier**", par Dufresne-Tassé, Colette, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1981, 51 p.

Mme Dufresne-Tassé y aborde les thèmes suivants:

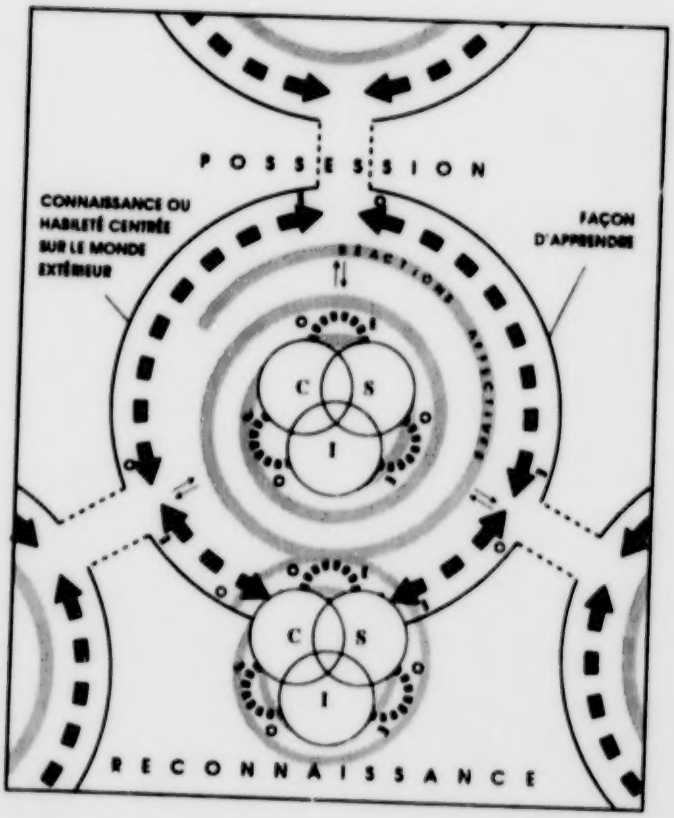
- la relation entre l'apprentissage et le **plaisir**.
- la relation entre l'apprentissage et le **pouvoir**.
- la relation entre l'apprentissage et la **motivation**.



LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Eh bien, ça m'a l'air d'être bien des choses à la fois, l'apprentissage!

Chaussez vos bottes, nous pénétrons dans une caverne. À l'entrée, vous pourrez admirer un mur tout rose au pied duquel nous scruterons une petite pierre brillante à l'aide d'un microscope. Cette amorce de la visite du processus d'apprentissage se poursuivra ensuite sur d'autres éléments composant le processus. Toute une gamme de couleurs à découvrir!



indique les opérations effectuées sur les données.

C: les opérations de cueillette des données

S: les opérations de synthèse des données

I: les opérations d'intégration des données

Chaque opération **prépare la suivante**. Ainsi, les opérations de cueillette des données sont à la base des opérations de synthèse.

À leur tour, les opérations de synthèse deviennent la base des opérations d'intégration des données. Et finalement, les opérations d'intégration préparent à la réalisation de nouvelles opérations de cueillette. Les opérations de cueillette des données servent d'entrées au processus. Elles **captent** l'objet d'apprentissage.

Les opérations de synthèse des données servent à **nommer** l'objet d'apprentissage. La personne en apprentissage se sert des opérations d'intégration pour **assimiler** les nouveaux acquis à ce qu'elle savait déjà. Ces opérations la relancent vers de nouveaux apprentissage.

L'évaluation (E) et l'orientation (O) permettent le passage d'une opération à l'autre, d'un stade à l'autre. L'orientation sert **à diriger** l'action à entreprendre par rapport à chaque opération et à chaque stade. L'évaluation sert **à tirer le bilan** de ce qui a été appris lors de chaque opération et de chaque stade. Elle permet également de déterminer comment cela a été appris.

La spirale représente l'impact des **réactions affectives** sur la réalisation des opérations, des phénomènes de passage et sur les stades par son mouvement d'aller-retour qui illustre les **actions** et les **réactions**. Les réactions affectives expliquent les ralentissements, les arrêts et les accélérations du processus.

Les stades de possession et de reconnaissance sont le résultat des différents acquis issus des opérations, des phénomènes de passage et des réactions affectives.

Le stade 1, la **possession,** se compose de deux dimensions:

- les connaissances ou habiletés centrées sur le monde extérieur;
- la façon d'apprendre.

Le stade 2, la **reconnaissance,** consiste en la connaissance de l'impact que les apprentissages du stade 1, la possession, ont sur la personne.

Les deux stades contiennent les mêmes éléments et possèdent le même fonctionnement tel qu'illustré dans le schéma de la page précédente.

Les trois demi-cercles, en périphérie du schéma, représentent les possibilités illimitées de recommencement du processus.

Nous aborderons le processus d'apprentissage en explorant ce qui se passe quand un adulte apprend. Ainsi, quand on analyse ce qui se passe lorsque Annette, une participante, apprend à lire, on doit rendre compte de l'ensemble des acquisitions, mais aussi décrire tous les événements qui surviennent au cours d'une de ces acquisitions; par exemple "P" et "A" font "PA".

Que s'est-il passé entre le moment où Annette ne savait pas lire et le moment où elle peut lire? Que se passe-t-il, par exemple, quand elle découvre que "P" et "A" font "PA"? Quand elle découvre que les lettres "i" et "n" du mot lapin correspondent au son "in"? Qu'est-il donc arrivé entre le moment où elle ne savait pas et le moment où elle peut dire: "je sais que c'est le "i" et le "n" qui produisent le son "in" du mot lapin ou "je sais que "P" et "A" font "PA"?

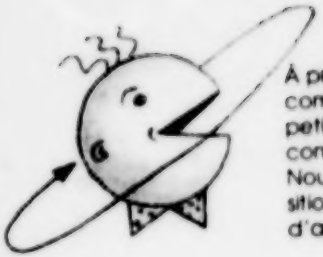
Le modèle que nous vous proposons d'explorer cherche à rendre compte de ces événements qui surviennent à deux niveaux dans l'apprentissage:

Le premier niveau, la plus petite partie isolable de l'apprentissage, se compare à l'atome que le chimiste scrute au microscope pour comprendre la molécule. Nous nommerons cette plus petite partie l'unité d'acquisition.

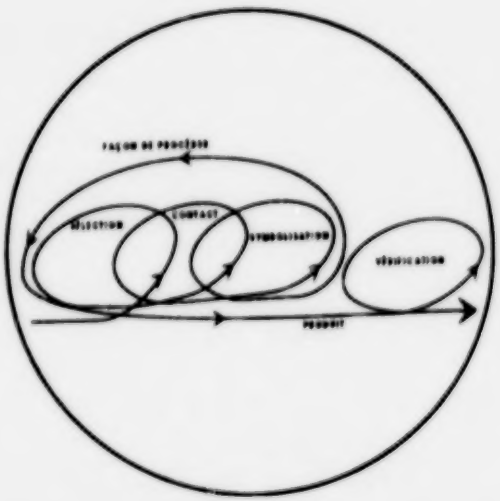
Le deuxième niveau concerne l'organisation de ces unités d'acquisition et se compare à l'activité du chimiste qui examine cette fois comment se comporte la molécule. Nous appellerons ce niveau le processus d'apprentissage.

> Le processus d'apprentissage est composé d'une série d'unités d'acquisition, mais (...) il ne résulte pas de la seule accumulation de ces unités, (...) l'organisation même de ces unités en est également un aspect important."[2]
>
> "Le processus d'apprentissage (...) est l'organisation des unités d'acquisition."[3]
>
> "Il est fait d'une série très limitée d'éléments constamment réemployés."[4]
>
> Il s'agit de repérer ces éléments et d'étudier de quelle façon ils s'organisent.
>
> Scruter le déroulement de l'unité d'acquisition (la plus petite partie isolable de l'apprentissage) nous donne accès à la trame de l'apprentissage.

2. *Dufresne-Tassé, C., L'opale de feu. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte, Montréal, Université de Montréal, p. 9.*
3. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 15.*
4. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 2.*



À présent, "collez-vous le nez" au microscope comme un chimiste qui veut examiner la plus petite partie de la molécule (l'atome) afin de comprendre comment se comporte la molécule. Nous allons regarder notre atome (l'unité d'acquisition) pour mieux comprendre le processus d'apprentissage.



L'unité d'acquisition est composé de **l'acte d'appropriation** et de **l'acte de vérification**.

Les phases de sélection, de contact et de symbolisation composent l'acte d'appropriation. Les boucles illustrent l'interrelation entre ces phases. La phase de sélection prépare la phase de contact, de même que la phase de symbolisation est amorcée par la phase de contact.

L'acte de vérification s'effectue sur **la façon de procéder** dans la réalisation des trois phases et sur le **produit** résultant de l'acte d'appropriation.

UNITÉ D'ACQUISITION

ANNETTE DÉCOUVRE QUE "P" ET "A" FONT "PA".

ANNETTE DÉCOUVRE LE SON "IN".

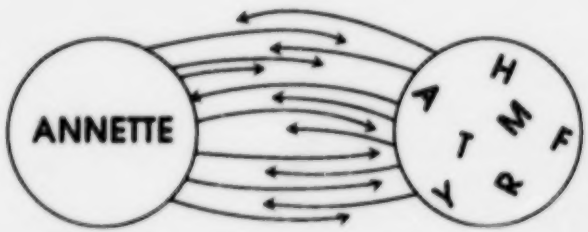
Comment Annette en vient-elle à découvrir que "P" et "A" font "PA", ou à découvrir que "i" et "n" donnent le son "in", puis à accorder valeur et confiance à cette connaissance?

Cette manière de voir le déroulement de l'activité d'acquisition équivaut à distinguer deux composantes dans cette unité, soit "l'acte d'appropriation qui consiste à saisir un aspect de la réalité et l'acte de vérification qui consiste à évaluer les mouvements qui ont permis de saisir un aspect de la réalité. En d'autres termes: à accorder valeur et confiance à cette connaissance".[5]

Voyons la définition de l'unité d'acquisition.

"L'unité d'acquisition est le mouvement qui porte un individu vers la réalité et lui permet d'en retirer quelque chose de nouveau. C'est donc une des transactions fondamentales de l'individu avec la réalité (...)."[6]

On peut donc dire que l'unité d'acquisition fonctionne comme un champ de force.



Annette établit ici une relation de transaction avec ce qu'elle apprend. Pour qu'il y ait transaction, elle doit établir un contact avec ce qu'elle apprend et en retour, ce qu'elle apprend doit lui dire quelque chose.

5. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 14*
6. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 14*

Composantes de l'unité d'acquisition

Acte d'appropriation ???

Acte de vérification ???

Donc, dans l'unité d'acquisition, on saisit un aspect de la réalité par l'acte d'appropriation et on évalue les mouvements qui nous ont permis cette saisie par l'acte de vérification.

Voyons ici un récit qui illustre l'unité d'acquisition avec ses composantes, l'acte d'appropriation et l'acte de vérification. Nous pourrons ainsi immédiatement nous familiariser avec le langage qui sera utilisé et avec certains éléments à venir. Lorsque nous croiserons la sélection, le contact et la symbolisation, nous saurons mieux les reconnaître.

Mais attention, ce texte ne décrit pas une situation en alphabétisation. Il a été spécialement créé pour illustrer la notion d'unité d'acquisition dans une situation générale d'apprentissage.

"Il y vint à la fin de l'hiver suivant. Il choisit d'arriver les premiers jours où la terre, grise encore, mollit un peu et accepte de lâcher son odeur. Quand il sortit, au petit matin, il avait en vue de répertorier son bien; il voulait surtout savoir ce que serait son jardin quand il ferait doux. Dans l'univers de terre froide et de branches ternes,

Unité d'acquisition 1

Appropriation A: il distingua du vert pâlot et s'en approcha (**sélection, phase 1**). Il se pencha et regarda bien (**contact, phase 2**). C'étaient de toutes petites pousses, comme il n'en avait jamais vues, à peine hautes comme une allumette (**symbolisation, phase 3**).

Vérification: Il se redressa, fit quelques pas, puis se demanda: "Est-ce bien juste ça, ai-je bien vu? Il se revit en pensée, regardant, et se répondit oui.

Unité d'acquisition 2

Appropriation B: N'apercevant rien d'intéressant à la portée de la vue, il revint sur ses pas et, cette fois, s'agenouilla (**sélection, phase 1**) et regarda de plus près (**contact, phase 2**). Il distingua sur le petit bâton vert une ligne d'un bleu intense (**symbolisation, phase 3**).

Vérification: Il fut étonné de ce bleu, car il n'espérait pas une fleur.

Appropriation C: Il rampa pour changer un peu de position (**sélection, phase 1**) et fixa à nouveau la petite chose (**contact, phase 2**). La ligne bleue était maintenant sombre (**symbolisation, phase 3**) et

Vérification: cela lui parut plus normal.

Il découvrit ainsi, sans le savoir, ses premiers crocus; ce n'est que plus tard, quand il les vit en fleurs qu'il les reconnut, car il n'avait jamais exploré systématiquement les plantes et n'avait jamais consulté de livres."[7]

7 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p 18-19*

Nous traiterons d'abord de l'acte d'appropriation.

1 - Acte d'appropriation

- s'approprier, ça vous fait penser à: posséder, prendre, saisir, avoir accès à, _____

Qu'est-ce que l'appropriation?

"L'appropriation est ce qu'on va chercher de nouveau dans un "regard" sur un objet[8]."[9] C'est le regard microscopique comme découvrir que "i" et "n" font le son "in".

Comment se déroule l'acte d'appropriation?

Le mouvement d'appropriation vers la réalité se déroule en trois phases.

Phase 1: "On sélectionne, on élit un objet, une partie ou une facette d'un objet."[10]

Cette phase 1 est illustrée dans le récit par: "il distingua du vert pâlot et s'en approcha."

Phase 2: "On entre en contact avec cet objet, cette partie ou facette de l'objet."[11]

Cette phase 2 est illustrée dans le récit par: " il se pencha et regarda bien..."

Phase 3: "On se dit à soi-même ce qu'a été le contact, en d'autres termes, on le symbolise, on lui donne une signification, un nom."[12]

Cette phase 3 est illustrée dans le récit par: " C'étaient de toutes petites pousses comme il n'en avait jamais vues, à peine hautes comme une allumette."

Reprenons ces phases, mais un peu différemment. Nous touchons là l'épine dorsale du processus d'apprentissage, et il vaut mieux procéder avec précision.

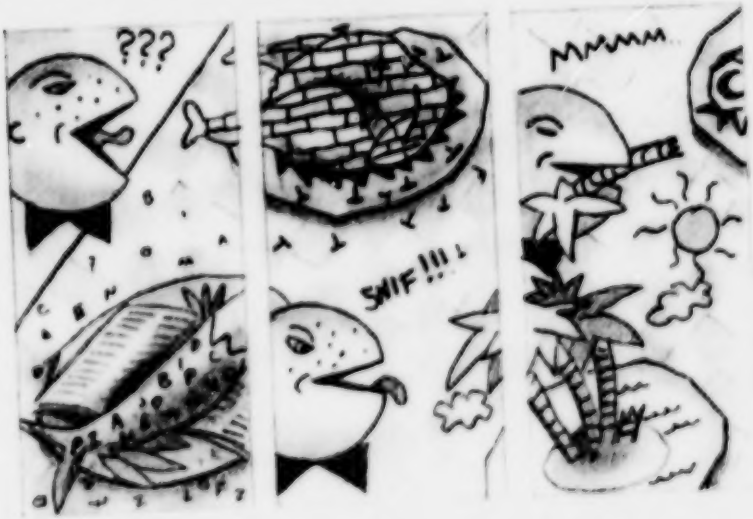
8. "Objet" signifie ici tout objet d'apprentissage, par exemple, une connaissance, une habileté ou un comportement.
9, 10, 11 et 12. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.20

Nous venons de découvrir ce que sont ces trois phases; allons voir maintenant les éléments qui permettent leur déroulement.

Phase 1, sélection: "Il faut d'abord élire, sélectionner un objet, une chose sur laquelle porte l'attention. Et pour cela, il faut un intérêt pour cet objet, pour ce type de chose et pour que l'intérêt soit possible, au moins un début de familiarité avec ce type de chose ou objet."[13]

Phase 2, contact: "Puisqu'il y a possession, il doit y avoir un contact quelconque, par les sens ou par l'imagination avec l'objet sélectionné."[14]

Phase 3, symbolisation: "Enfin, comme il s'agit d'un objet inconnu jusqu'à présent, la seule façon d'arriver à le connaître est d'identifier, de nommer le contact qui a eu lieu. Ainsi, quelque chose d'inconnu devient connu."[15]



Nous vous invitons fortement à participer à la petite expérience "Et si on mangeait?" que vous trouverez en Annexe (p. 77). Cette expérience vous permettra de prendre contact avec l'unité d'acquisition.

13, 14 et 15. Dufresne-Tassé, C., Le processus d'apprentissage chez l'adulte, (notes de cours), Université de Montréal, 1983.

Explorons à présent pour chacune des trois phases, les **conditions** dans lesquelles elles se réalisent et s'organisent. La phase de sélection, la phase de contact, la phase de symbolisation restent-elles isolées les unes des autres ou se déroulent-elles en interaction?

Phase 1. Sélection

"Nous avons dit que l'acte d'appropriation est ce qu'on va chercher de neuf dans un "regard" sur la réalité. Pour que cette cueillette soit possible, il faut d'abord élire un objet, le distinguer des autres. Pour que cette sélection d'un objet se réalise, il faut porter attention pour repérer soit un objet, soit une partie ou facette de cet objet. Il y a un choix de cet objet ou d'une partie ou facette de l'objet au détriment des autres."[16]

L'attention est donc nécessaire à l'apprentissage. On se **concentre** sur un objet qui a de la valeur pour soi. L'**intérêt** est indispensable à l'attention.

"Pour que l'intérêt se fixe sur quelque chose, il faut une certaine familiarité, c'est-à-dire, un rapprochement avec quelque chose de son propre univers."[17] On ne peut faire attention à un objet dont on ignore tout.

La situation suivante illustre bien la relation familiarité — attention —apprentissage. "Lorsqu'un étranger pénètre pour la première fois sur le territoire des Indiens Tête-de-boule (une région du Québec qui correspond au bassin du Haut Saint-Maurice) et ne connaît rien de leur langue, ce qu'il entend d'abord lui semble une cacophonie équivalente à celle que produit un orchestre qui s'accorde avant de jouer. Il n'a ni l'envie, ni la possibilité de retenir quoi que ce soit de ce qu'il entend. Et il en est ainsi tant qu'il ne réussit pas à dégager des unités dans ce tissu de stimulations, ou à rendre certains assemblages de sons familiers: en d'autres mots, tant qu'il n'arrive pas à faire de rapprochement avec quelque chose de son propre univers. Ce rapprochement peut se produire à l'occasion d'une observation comme celle-ci: dans la grande salle d'une maison, des enfants s'amusent autour d'une vieille femme qui a l'air de les traiter avec affection. À partir de ses souvenirs d'enfance et de ce qu'il sait sur la vie en famille étendue, le visiteur pensera: c'est peut-être une grand-mère, et il associera facilement à cette personne le mot KOKUM, que les enfants emploient souvent en ayant l'air de s'adresser à elle. Il supposera: ce mot est le nom de la vieille femme, ou veut dire grand-mère ou ancêtre, ou vieillard. Enfin, l'astuce qui permettra de vérifier cette conjecture permettra aussi au visiteur de faire son premier apprentissage de la langue des Tête-de-boule: le mot kokum veut dire grand-mère."[18]

16. *Dufresne-Tassé, C., L'opale de feu..., p. 23.*
17. *Dufresne-Tassé, C., Ibid. p. 27.*
18. *Dufresne-Tassé, C., Ibid. p. 27.*

Il y a donc une relation entre familiarité - intérêt - attention et apprentissage.

L'attention nécessite l'intérêt et ne peut se faire sans une certaine familiarité. La familiarité est nécessaire au démarrage de l'apprentissage.

- *L'attention est-elle diffuse?*
- *L'intérêt est-il présent?*
- *Est-ce que la participante associe ce qu'elle est en train d'apprendre avec quelque chose de connu?*

Phase 2. Contact

"L'apprentissage étant une acquisition sur un objet, il faut un contact avec cet objet. Le contact est préparé à la phase 1 (sélection) et il est réalisé au cours de la phase 2."[19]

Le contact réalisé en phase 2 est un accueil de l'objet. L'individu sent, touche, regarde, entre en relation avec l'objet.

Pour saisir le monde extérieur, le contact est possible avec les cinq sens ou l'imagination. La phase 2 exige que le contact avec l'objet produise une impression adéquate dans l'organisme.

Deux **facteurs** empêchent la production d'une impression adéquate:

- "La dégénérescence ou l'affaiblissement passager des récepteurs eux-mêmes: la vieillesse ou certaines maladies (...), l'affaiblissement passager (étant) le résultat de l'absorption de certaines drogues ou d'un manque de sommeil ou de nourriture."[20]
- "Des stimulations trop faibles, trop fortes ou déformées, qui constituent un matériau que les récepteurs ne sont pas habitués ou habilités à traiter."[21]

19 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.30*
20 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.32*
21 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.33*

La surmédicamentation, la fatigue, le manque de nourriture, entre autres, peuvent donc avoir un effet sur la qualité du contact. Il s'agit en fait de l'énergie dont on dispose pour capter ce qu'on va apprendre.

[redacted]

- *Est-ce que la participante prend le temps de réaliser ses contacts?*
- *Est-elle dans des dispositions qui lui permettent une ouverture suffisante à l'expérience? (fatigue, surmédicamentation, etc.)*

Phase 3. Symbolisation

Lors de la phase 2, il y a eu contact avec l'objet ou une facette de l'objet. Pour terminer l'acte d'appropriation, il faut identifier le résultat de ce contact.

"La fonction de la phase de symbolisation est de réaliser l'identification à la satisfaction de celle qui apprend."[22]

Comment se déroule la phase 3?

Après avoir accueilli la sensation à la phase 2, l'individu "essaie de l'identifier, c'est-à-dire, recherche pour elle un sens, (...) il cherche à la "nommer", à la symboliser."[23] Dans le récit que nous avons vu, ceci correspond, par exemple, à l'expression de l'individu lorsqu'il parle de ce qu'il a vu: "(...) des petites pousses à peine hautes comme une allumette (...)"

"L'identification consiste à se représenter, à se dire "le contact qui a eu lieu à l'aide de mots, mais aussi à l'aide de tous les modes de représentation que possède l'individu, y compris les images sensorielles et les schémas très abstraits."[24]

La symbolisation s'opère de deux façons:

- **directe**: l'identification directe est précise et indique un traitement systématique.

Par exemple, pour Annette, une symbolisation directe sur la lettre "A" consisterait à dire : "Il y a deux lignes obliques et une barre qui unit les deux."

22 et 23. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.35.
24. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.36.

- **analogique**: l'identification analogique est habituellement imagée. Elle offre beaucoup de prise à l'imagination.

Par exemple, cette fois, Annette se représenterait le "A" comme une tente.

- *La préoccupation de trouver des représentations est-elle présente?*
- *Dans quelles circonstances la participante se représente-t-elle ce qu'elle est en train d'apprendre?*
- *Dans quelles circonstances la participante n'effectue pas de représentation?*
- *La représentation est-elle imagée ou directe?*
- *Quels sont les effets de la symbolisation ou représentation sur la capacité d'apprendre, sur la créativité?*
- *Le fait de symboliser apporte-t-il de la flexibilité dans l'apprentissage?*

Ici se termine notre visite de l'acte d'appropriation. Nous passons maintenant à l'autre versant de la montagne, l'acte de vérification.

2- Acte de vérification

Pour qu'il y ait apprentissage, il faut pouvoir saisir un aspect de la réalité (l'acte d'appropriation) et accorder valeur et confiance à cette connaissance. En d'autres termes, il faut que l'on ait vérifié le nouvel acquis. C'est précisément ce à quoi correspond la fonction de l'acte de vérification.

Par exemple, pour qu'Annette fasse confiance à sa nouvelle connaissance "PA", il lui faut vérifier que "P" et "A" font bien "PA", soit en l'identifiant ou en le reconnaissant dans un mot comme "papa". Cette vérification permettra que cet apprentissage devienne réutilisable.

"L'apprentissage étant acquisition d'un pouvoir nouveau, une acquisition (...) doit avoir aux yeux de l'individu valeur de capacité: capacité de profiter, de jouir du monde extérieur ou de soi-même, capacité d'agir sur ce monde ou sur soi, pour le simple plaisir de l'action ou pour en tirer quelques bénéfices. Or, cette valeur ne peut être confiée à un apprentissage qu'après une vérification qui a donné des résultats satisfaisants."[25]

"Tout acquis est (...) traité au moment de sa réalisation, comme un élément partiellement réutilisable et dont l'emploi servira des fonctions vitales (...). Ces fonctions sont en effet de permettre la compréhension d'une autre partie de la réalité ou d'influencer cette compréhension, d'orienter l'action, de la réaliser ou de la prévoir."[26]

Sur quoi porte l'acte de vérification?

"(L'individu) qui juge une de ses acquisitions se penche sur la façon dont il a procédé, sur chacune des trois phases de l'appropriation, et sur le produit qu'elles ont engendré."[27]

Ceci est illustré dans le récit par:

"Est-ce bien juste ça, ai-je bien vu? Il se revit en pensée, regardant, et se répondit oui" (vérification de la façon dont il a procédé).

"Il fut étonné de ce bleu car il n'espérait pas une fleur" (vérification sur le résultat).

"Cela lui parût normal" (vérification sur le résultat).

L'acte de vérification comporte donc deux volets:

- la vérification se fait sur la **façon de procéder** dans la réalisation des trois phases de l'acte d'appropriation.
- la vérification se fait sur le résultat, le **produit**.

25. *Dufresne Tassé, C., Ibid, p.49*
26. *Dufresne Tassé, C., Ibid, p.48*
27. *Dufresne Tassé, C., Ibid, p.49*

Phase 1 sélection: La participante porte-t-elle une attention suffisante pour lui permettre de bien saisir l'objet?

Phase 2 contact: Le matériau fourni par les récepteurs est-il d'une qualité suffisante, peut-il servir de base à une activité de symbolisation?

Phase 3 symbolisation: La participante réussi-t-elle à identifier ce qui était présent à la phase contact? Si oui, l'identification est-elle exacte?

"Dans la mesure où l'individu peut répondre positivement aux questions précédentes, c'est-à-dire dans la mesure où le déroulement de l'appropriation satisfait ses exigences, on considère qu'une étape importante de l'unité d'acquisition a été franchie. S'il y a au contraire des étapes mal réalisées, l'individu doit y retourner et réaliser les corrections identifiées. Qu'il ne les fasse pas parce que la situation ne s'y prête pas, ou parce qu'il est pris de paresse, le résultat est le même: il n'y a pas d'apprentissage et de la frustration apparaît. En effet, l'essence même de la phase 1 est un mouvement vers la réalité pour la saisir, et une évaluation négative, l'indice que la réalité n'a probablement pas été atteinte tel que l'individu peut le faire. Si l'expérience de frustration se répète trop souvent, on peut craindre que l'individu ne perde confiance dans sa capacité de saisir de nouveaux aspects du réel, c'est-à-dire dans sa capacité d'apprendre."[28]

- *Le résultat est-il invraisemblable?*
- *Si oui, qu'en fait la participante? Est-ce qu'elle l'oublie ou est-ce qu'elle choisit de l'examiner?*
- *À quel moment abandonne-t-elle? À quel moment s'en occupe-t-elle?*
- *Quels sont les effets sur son fonctionnement?*
- *Se sent-elle compétente pour retenir ses acquis, pour les réutiliser? Quand elle le fait, reçoit-elle des commentaires positifs?*

28. Dufresne-Tassé, C., Ibid. p. 52

Avant d'aller plus loin, faisons le point.

Le point sur l'unité d'acquisition

"En bref, on peut dire que l'appropriation débute avec le choix d'un objet et se termine avec la symbolisation du contact qui a eu lieu avec cet objet. Pour ce qui est de la vérification, elle comporte deux volets: un contrôle de la démarche d'appropriation et un examen de la convenance du résultat de cette démarche."[29]

"Pour qu'il y ait apprentissage, il faut un acte d'appropriation complet, dûment évalué et trouvé de bonne facture."[30]

"En conséquence, on dira qu'il n'y a pas apprentissage si les trois phases de l'appropriation n'ont pas été complétées, s'il n'y a pas eu contrôle, si ce dernier suscite des doutes ou indique des accrocs non réparés à la démarche d'appropriation."[31]

"Un acte d'appropriation, accompagné de la vérification pertinente, est la plus petite unité d'apprentissage isolable."[32]

"(...) le bouleversement de l'ordre dans lequel elle se déroule nous semble, par contre, difficilement concevable, tout comme l'apparition de la vérification avant celle de l'appropriation."[33]

"L'apprentissage peut être considéré comme le résultat d'une démarche de l'individu, comme le produit de l'identification d'un contact avec un objet."[34]

"Ainsi, ce modèle fait une place importante aux différences individuelles et permet de tenir compte de ce qu'on appelle "la richesse" de l'apprentissage."[35]

"Dans un tel contexte, apprendre est à la fois enregistrer un stimulus et beaucoup plus; c'est, pour l'individu, y réagir avec tout son potentiel, c'est presque le créer, sans que cette création ne trouble le contact avec la réalité."[36]

29, 30, 31 et 32. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.56.
33. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.57.
34, 35 et 36. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p.58.

Bon, mais en tant qu'animatrice en alphabétisation, comment peut-on se servir de ce matériel?

Prenez chacune votre billet pour une randonnée dans les implications pédagogiques de l'unité d'acquisition.

Implications pédagogique de l'unité d'acquisition

Nous vous présentons ici une situation de communication orale entre une animatrice en alphabétisation et une participante. Cette expérience vécue est évidemment différente du récit d'apprentissage illustrant l'unité d'acquisition. Si elle ne représente pas de façon optimale l'unité d'acquisition, comme le fait le récit, elle nous permettra tout de même de repérer certains de ses éléments. Nous tâcherons d'identifier chez l'animatrice les éléments qui influencent l'acte d'appropriation et l'acte de vérification de la participante.

Suivons attentivement la conversation suivante entre Bibianne, une animatrice, et Aline, une participante au groupe d'alphabétisation, qui vient s'informer sur de nouveaux ateliers pour savoir si elle s'y inscrira ou non.

LES NOUVEAUX ATELIERS: une mise en situation

Aline *Quelqu'un m'a dit qu'on donnait ici une nouvelle sorte d'atelier.* ***(sélection)***

Bibianne *Il y a toutes sortes d'ateliers qui se donnent ici* ***(sélection et contact)****, c'est vrai.*

Aline *Je veux dire des ateliers nouveaux.* ***(sélection et contact)***

Bibianne *Oui, il y a de nouveaux ateliers. Ça ressemble aux ateliers d'alphabétisation* ***(sélection - familiarité)*** *mais on y parle d'alimentation et on lit et on écrit des recettes.*

Aline *J'ai-tu bien entendu?* ***(contact)*** *Tu veux dire qu'on fait pas la cuisine?* ***(vérification)***

Bibianne *C'est ça, pas au début.* ***(sélection et contact)***

Aline *C'est où? Avec qui?* ***(sélection et contact)***

Bibianne *C'est ici au local 201. C'est avec Lise.* ***(sélection et contact)***

Bibianne *Est-ce que ça t'intéresse?* ***(vérification)***

Aline *Je le sais pas encore.* ***(sélection et contact et symbolisation non terminée)***

Bibianne *Est-ce qu'il y a autre chose que tu voudrais savoir?* ***(sélection et contact)***

Aline *Je le sais pas.*

Bibianne *Par exemple, si ça coûte de l'argent et combien, à quelle heure ça commence, à quelle heure ça finit, pourquoi on donne cette sorte d'atelier?* ***(sélection et contact)***

Aline *C'est pas gratis?* ***(vérification)***

Bibianne *C'est gratis.* ***(vérification)***

Aline ** *silence* ** *(regard)*

(J'ai bien entendu, on fait la cuisine, mais pas au début, c'est gratis, je m'inscris) ***(ici, l'acte d'appropriation et de vérification est terminé pour Aline).***

Bibianne ** *silence* ** *(regard)*

(A-t-elle bien compris? Oui les ateliers sont gratis, mais ce n'est pas tout) ***(sélection et contact).***

Bibianne *Maintenant, veux-tu connaître l'heure, le jour?* ***(sélection et contact).***

Aline *Veux-tu écrire mon nom sur la liste?* ***(l'unité d'acquisition pour Aline est ici terminée).***

Bibianne *Attends un peu, on va voir avant de t'inscrire si ça ne tombe pas en même temps que tes ateliers d'alphabétisation* ***(éléments pour réorienter la sélection, le contact et la vérification).***

Aline *Pourquoi tu prends pas mon nom? Ils ont dit qu'on avait des repas gratis.* ***(sélection)***

Bibianne *C'est vrai, mais il y a des choses à faire.* ***(réorientation)***

Aline *C'est ça qu'ils ont dit; qu'il y avait des repas gratis.* ***(vérification sur le résultat)***

Bibianne *Est-ce que tu te souviens de ce qu'ils ont dit d'autre?* ***(vérification et réorientation)***

Aline *De venir te voir.* ***(Nouveau départ dans l'exploration, ne fait plus confiance en sa façon de procéder par le "j'ai entendu")***

Bibianne *O.K. Je vais regarder avec toi ce que tu sais et ce que tu ne sais pas à ce sujet-là.* ***(Favorise une nouvelle unité d'acquisition)***

Maintenant, avec ce que vous savez sur l'unité d'acquisition, osez répondre à ces questions:

Qu'est-ce qui a été déterminant dans la représentation que se fait Aline des nouveaux ateliers?

Qu'est-ce qui a été déterminant pour Aline dans la vérification de sa façon de procéder et la vérification du résultat?

Comment Bibianne aurait-elle pu intervenir pour qu'Aline puisse saisir ce que sont les nouveaux ateliers?

Avant d'aborder les implications pédagogiques recueillies au cours des sessions de perfectionnement du RGPAQ, nous vous proposons de repérer, à partir de votre pratique, les principaux obstacles à l'apprentissage et les principales habiletés que possèdent les participantes.

Des animatrices nous ont dit avoir observé:

DES HABILETÉS:

- sens de l'observation
- débrouillardise
- utilisation du toucher pour prendre contact avec l'objet
- utilisation de la manipulation des objets
- capacité de se référer au concret
- langage imagé

AJOUTEZ-Y VOS OBSERVATIONS:

DES OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE:

- surmédicamenté
- fatigue
- stress
- mauvaise expérience scolaire antérieure
- problèmes sociaux et économiques

AJOUTEZ-Y VOS OBSERVATIONS:

_____

_____

_____

Ce repérage vous permettra d'identifier, à partir de votre situation d'alphabétisation, des activités qui permettront aux phases de l'acte d'appropriation et de l'acte de vérification de se réaliser.

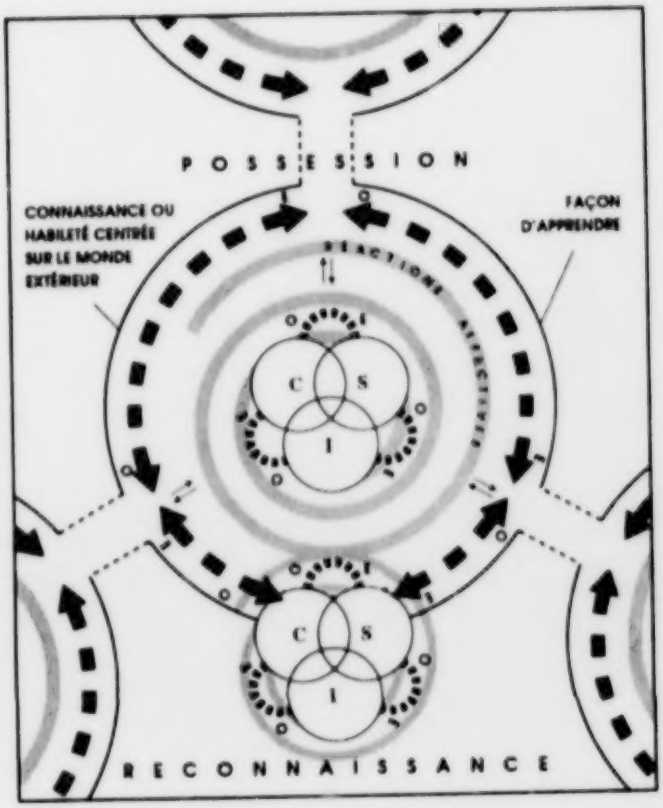
Pour faciliter votre démarche, nous vous livrons quelques **observations** d'animatrices. Selon elles, il importe de tenir compte des points suivants:

- La phase de sélection nécessite de l'énergie;
- La phase de sélection nécessite de la familiarité (rapprochement avec quelque chose appartenant à son propre univers);
- Créer des situations d'apprentissage "branchées" sur les activités de la vie quotidienne des participantes;
- Utiliser le sens de l'observation des participantes dans la réalisation de la phase sélection;
- Utiliser du matériel pertinent et manipulable pour favoriser l'intérêt et le contact;
- Créer des situations d'apprentissage permettant l'utilisation du langage imagé pour favoriser la représentation, la symbolisation;
- Créer des situations d'apprentissage pour que les participantes puissent vérifier leur façon de procéder pour apprendre et en vérifier le résultat;
- Créer des situations d'apprentissage pour que les participantes puissent prendre le temps d'avoir de bons contacts avec l'objet d'apprentissage.

Notre voyage dans le processus d'apprentissage n'est pas terminé. Nous ne pouvons donc pas aller plus loin dans les implications pédagogiques. Pour poursuivre, nous devons d'abord traiter de l'ensemble du processus d'apprentissage. Nous reviendrons donc aux implications pédagogiques plus tard.

Pour l'instant, reprenons notre autobus volant pour découvrir une autre merveilleuse facette du processus d'apprentissage. Nous y rencontrerons les éléments composant l'ensemble du processus d'apprentissage.

De la plus petite partie du processus observable au microscope, nous passons maintenant à une vue aérienne du processus. Préparez vos appareils photo, de beaux sites panoramiques nous attendent.


POSSESSION
CONNAISSANCE OU HABILETÉ CENTRÉE SUR LE MONDE EXTÉRIEUR
FAÇON D'APPRENDRE
RÉACTIONS AFFECTIVES
C
S
I
C
S
I
RECONNAISSANCE

STADES, OPÉRATIONS, RÉACTIONS AFFECTIVES ET PHÉNOMENES ARTICULAIRES

L'ENSEMBLE DES ÉLÉMENTS COMPOSANT LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

L'itinéraire que nous venons de suivre nous a amenées à explorer le déroulement et la composition d'une unité d'acquisition prise isolément (découvrir que "P" et "A" font "PA"). En fait, un processus d'apprentissage, par exemple celui qui permet à Annette d'apprendre à lire un texte, renferme un grand nombre d'unités d'acquisition.

Le trajet que nous suivrons maintenant nous conduira vers l'étude des éléments composant le processus d'apprentissage.

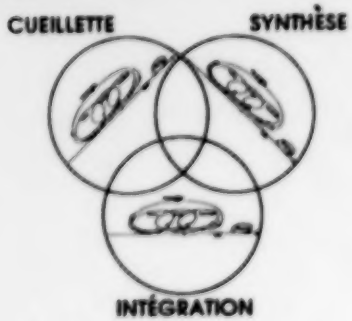
> En fait, "étudier le processus d'apprentissage équivaut à étudier l'accumulation des acquisitions, leur organisation, leur cheminement et les phénomènes qui sont responsables de cette acquisition et de ce cheminement."[37]

Dans un apprentissage, l'acquis qu'une personne en retire est souvent plus important que ce qu'elle voulait savoir. "Spontanément, (elle) recueille une quantité d'informations et quand (elle) en a ramassé assez, (elle) sent le besoin de les regrouper en une synthèse et de les intégrer à ce qu'(elle) savait déjà. Toute cette activité est réalisée au moyen d'unités d'acquisition qui ont des fonctions différentes (...)"[38], qu'on nommera ici des opérations:

Opération de cueillette des données;

Opération de synthèse des données;

Opération d'intégration des données.



37. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 6*
38. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 63*

Pour que nous puissions passer d'une opération à l'autre, il faut qu'interviennent deux **phénomènes articulaires**: **l'évaluation** qui permet de faire le point sur ce qui a été appris et **l'orientation** qui sert à diriger l'individu vers de nouveaux apprentissages.

Aux opérations et aux phénomènes articulaires s'ajoute un élément explicatif: les **réactions affectives**. Ces réactions affectives apparaissent avant, pendant et après l'apprentissage et elles influencent les acquisitions projetées par l'individu.

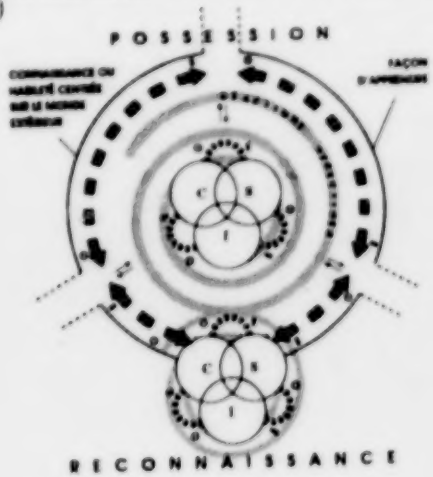
Par exemple, une participante qui constate que ses progrès sont trop lents se sentira envahie par la peur de l'échec, ce qui affectera son désir de continuer. De même une participante qui se rend compte que son apprentissage va bon train ressentira probablement de la fierté et du plaisir, et abordera ses prochains apprentissages dans des dispositions qui influenceront son fonctionnement.

Tous ces éléments interviennent soit pour procurer à l'individu des connaissances ou des habiletés, soit pour le renseigner sur le profit qu'il retire de ces acquisitions. Ces deux niveaux d'intervention correspondent aux deux stades de l'apprentissage.

Stade 1. Possession

Connaissance d'un objet extérieur à soi (apprendre à lire) ou acquisition d'une habileté visant le monde extérieur (apprendre à conduire une bicyclette);

Connaissance ou habileté centrée sur soi (comment j'agis quand j'apprends à lire: *"C'est plus facile quand j'écoute la cassette en même temps que je suis sur ma feuille avec mon crayon. Je peux arrêter, la réécouter et recommencer à lire."*)



Stade 2. Reconnaissance

Connaissance de l'impact de l'apprentissage sur soi (ce que rapporte à la participante le fait de savoir lire en termes de capacité et au niveau de l'image de soi).

À présent, venez étudier la grande carte du processus d'apprentissage. On y retrouve tous les éléments du processus, les avenues, les sens uniques, les attractions, les musées...

JE DÉCOUVRE UN OBJET NOUVEAU

Pourquoi ne pas expérimenter un peu nous-mêmes?

En regardant attentivement l'image ci-dessous, partez à la découverte de la signification de cette image. (La solution se trouve à la page 83). Tout au long de votre expédition, notez:

- votre façon de procéder: pour recueillir les données; pour faire la synthèse des données; pour faire l'intégration des données;
- comment vous êtes passées d'une opération à l'autre;
- comment vous vous êtes senties au début, pendant et après l'activité;
- enfin, à quel moment de l'activité vous êtes allées chercher la réponse.

Cette activité, semblable à une descente dans une caverne où nous pouvons toucher, voir et sentir les stalactites, vous fera descendre et toucher, voir et sentir les composantes du processus d'apprentissage. Le matériel ainsi récolté vous servira pour tout le reste du voyage.

À présent, escaladons ensemble chacun des éléments composant le processus d'apprentissage.

LES DEUX STADES DE L'APPRENTISSAGE

"Les stades de l'apprentissage indiquent le type de profit que l'individu retire de ses acquis."[39]

Les stades déterminent deux catégories d'apprentissage:

- "les acquisitions qui permettent de connaître un objet, de le posséder"[40] (apprendre à lire, par exemple).
- "les acquisitions qui font que l'on reconnaît l'impact que les acquisitions précédentes ont sur le soi, c'est-à-dire, les transformations qu'elles y ont produites."[41] Par exemple: ce que rapporte à la participante le fait de savoir lire en termes de capacité et au niveau de l'image de soi.

Stade 1. Possession

Le stade 1 de possession comporte toutes les acquisitions de connaissances ou d'habiletés qui visent le monde extérieur (apprendre à lire) – ou qui sont centrées sur soi.

Les apprentissages centrés sur soi sont ceux que l'individu acquiert sur sa propre façon de procéder quand il ou elle apprend. Par exemple: "Je me sens moins perdue quand on travaille partie par partie."

Les apprentissages centrés sur soi sont le fruit d'un retour sur la façon de procéder adoptée par la participante: comment est-ce que j'agis quand j'apprends de telles choses?

Nous avons déjà vu un type de retour sur la façon de procéder dans la partie sur l'unité d'acquisition consacrée à l'acte de vérification: "Alors, le regard en arrière avait pour but d'établir la validité de cet acte, tandis que maintenant, il sert à saisir la démarche dans ses particularités: Comment est-elle? longue, difficile, aisée, linéaire, méandreuse (sic), etc.?"[42]

"Ces apprentissages se présentent quand un individu a peur d'échouer, ou quand il trouve l'apprentissage trop lent ou au contraire quand il est agréablement surpris du résultat de ses efforts."[43]

39. Dufresne Tassé, C., Ibid, p. 75.
40 et 41. Dufresne Tassé, C., Ibid, p. 76.
42 et 43. Dufresne Tassé, C., Ibid, p. 78.

Points de repère pour observer la réalisation du stade 1 Possession

Connaissances ou habiletés centrées sur le monde extérieur

- *Qu'est-ce que la participante a appris?*
- *Où en est la participante?*

Connaissances ou habiletés centrées sur soi

- *Comment est-ce que la participante agit quand elle apprend de telles choses?*
- *Quelle est l'influence de l'auto-évaluation sur la motivation, sur les émotions? Quelle est l'influence de l'évaluation des autres sur les émotions?*
- *Quand la participante est découragée par son évaluation, qu'est-ce qui peut l'aider à retrouver sa motivation?*
- *La participante apprend-elle mieux en groupe ou seule? Sur quel sujet? Pour quel type d'acquisition?*
- *La participante est-elle portée à se poser des questions sur sa façon d'apprendre?*

Stade 2. Reconnaissance:

Les acquisitions qui se situent au stade 2 renseignent l'individu sur l'impact que ses apprentissages ont sur lui ou elle. En d'autres termes, ils l'informent sur les changements produits par les acquisitions réalisées au stade 1. Ces apprentissages apportent un sentiment de compétence et d'autonomie.

Points de repère pour observer la réalisation du stade 2 Reconnaissance

- *Est-ce que les participantes cherchent à savoir ce que les acquis peuvent leur rapporter?*
- *Cherchent-elles à en trouver des applications dans leur vie quotidienne?*
- *Quelles conditions faudrait-il créer pour que les participantes recherchent plus activement des applications de ces acquis?*
- *Est-ce que les apprentissages amènent les participantes à se sentir plus compétentes?*

C'est de la même façon que l'on doit comprendre une participante qui découvre, après un long parcours tortueux, que sa capacité de lire lui ouvre l'accès à un monde nouveau et qu'elle n'est plus analphabète.

Les acquisitions du stade 2 (reconnaissance) répondent à deux questions:

- Que me rapportent ces mois, ces années de formation en alphabétisation?
- En quoi cela a-t-il modifié mes propres capacités?

Quelques considérations sur les stades de l'apprentissage

- "Les deux stades ne sont pas toujours observables à un moment précis, car il arrive que leur réalisation s'étale sur des mois et même des années. (Par exemple, le fait de ne plus se percevoir comme une personne analphabète.)
- Quoi qu'il en soit de l'intervalle qui sépare les deux stades, la séquence dans laquelle ils se présentent est toujours 1, 2.
- Le passage d'un stade à l'autre implique une rotation du soi. En effet, en même temps que défilent les questions: "Qu'ai-je appris?" "Comment est-ce que j'agis quand j'apprends de pareilles choses?" "Comment ai-je changé à travers ces acquisitions?", des aspects différents de l'individu sont impliqués. Cela nous amène à dire que le soi est mobile durant l'apprentissage.
- Grâce à l'existence des deux stades, le modèle permet de concevoir facilement l'intégration de n'importe quel apprentissage, même celui d'une connaissance comme celle du nom du fondateur de Québec, au fonctionnement de la personne, à son développement et à son évolution."[44]

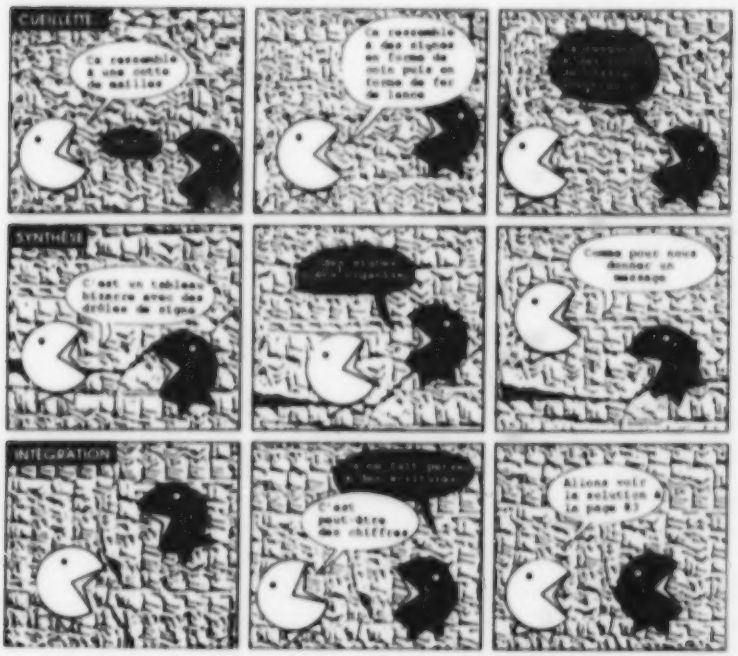
44 Dufresne-Tassé, C., *Ibid*, p. 82.

LES OPÉRATIONS

Nous avons vu que chaque stade peut contenir des opérations de cueillette, de synthèse et d'intégration des données. Nous allons explorer chacune des opérations et étudier leur enchaînement. Étant donné que les opérations fonctionnent de la même manière dans les deux stades, nous les traiterons ensemble.

Définition de la notion d'opération:

> "Une opération est une unité d'acquisition qui se trouve incluse dans un processus d'apprentissage et qui a l'une ou l'autre des trois fonctions de cueillette d'information sur un objet, de synthèse de l'information recueillie, ou d'intégration de cette information au bagage que l'individu possède déjà."[45]



45. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 83*

ILLUSTRATIONS DES OPÉRATIONS DU STADE 1: POSSESSION.

Connaissances et habiletés centrées sur le monde extérieur

"Elle vit une pierre d'un bleu qui ressemble à celui de la mer par jour de grand beau temps (cueillette). Puis elle fut frappée par des étincelles rouges (cueillette), orange (sic) (cueillette) jaunes (cueillette) et vertes (cueillette) vivant dans la pierre (cueillette). C'était une pierre bien curieuse (synthèse) que cette sorte d'opale, austère à première vue (synthèse), mais rapidement chaude (synthèse) et chatoyante comme de la braise (synthèse).

Puis elle s'intéressa de nouveau aux étincelles colorées, qui lui firent penser à l'éclatement des fusées les soirs de fête (intégration)."[46]

Connaissances ou habiletés centrées sur soi

"Elle regardait (cueillette) ou écoutait (cueillette), puis se trouvait un moyen de retourner en arrière (synthèse) et de retrouver la même chose différemment (synthèse). Elle flaira que cela se disait: tester plutôt deux fois qu'une (intégration)."[47]

ILLUSTRATIONS DES OPÉRATIONS DU STADE 2: RECONNAISSANCE: CONNAISSANCE DE L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE SUR SOI.

"Elle sentit qu'à cause de son passage chez le joaillier, elle avait désormais des connivences avec ce monde (synthèse) et elle se découvrit ainsi moins isolée du monde des géologues et des ingénieurs (intégration)."[48]

L'enchaînement des opérations

On constate que l'enchaînement des opérations fonctionne de la même manière que l'unité d'acquisition (schéma p. 41). Quel que soit leur rythme, l'ordre d'apparition des opérations demeure constant.

Cueillette des données

Qu'est-ce que l'opération de cueillette des données?

La cueillette des données sert à récolter de l'information sur un objet. La cueillette de données est une unité d'acquisition, elle contient un acte d'appropriation et un acte de vérification.

Nous avons vu que l'unité d'acquisition a pour fonction de faire "saisir" un objet. La cueillette des données consiste à accumuler des acquisitions qui correspondent à autant de facettes de l'objet.

46. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 66.*
47. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 71.*
48. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 72.*

La cueillette des données est illustrée dans la mise en situation d'Aline et Bibianne par les phrases suivantes:

Quelqu'un m'a dit qu'on donnait ici une nouvelle sorte d'atelier.

Je veux dire des nouveaux ateliers.

C'est où? Avec qui?

C'est ça, pas au début.

C'est ici au local 201. C'est avec Lise.

Dans l'activité de découverte du calendrier musulman (p. 44), pour mener à bien leur exploration de ce monde à découvrir, certaines ont peut-être tourné la feuille afin d'obtenir une ou plusieurs autres perspectives, d'autres l'auront regardée de loin . Bref, la façon d'aborder cet objet a pu varier selon les lectrices. Mais ces différences individuelles dans la façon de récolter de l'information sur un objet n'ont pas d'influence déterminante sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

Le point sur les opérations de cueillette des données:

- la cueillette des données assure le contact avec l'objet;
- la cueillette des données permet aussi de saisir l'objet;
- le repérage de chacune des facettes de l'objet est assuré par l'attention. L'attention est assurée par la curiosité, par le désir de savoir;
- "l'objet bouge, il tourne par rapport à l'individu. Cette mouvance nous permet de dire qu'au cours du processus d'apprentissage, il y a à la fois rotation de soi et de l'objet. Cette mobilité des deux pôles d'attraction que sont le soi et l'objet, détermine en grande partie la richesse du processus d'apprentissage"[49] (c'est le même fonctionnement que le champ de force utilisé dans l'unité d'acquisition);
- "les opérations de cueillette de données ont tendance à former des séries ou des grappes."[50] Elles fonctionnent sur le mode accumulatif;
- la qualité de l'apprentissage est déterminée par les opérations de cueillette des données.

49 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 92.*
50 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 88.*

Points de repères pour observer la réalisation des opérations de cueillette des données

- *Est-ce que la participante voit les choses sous le même angle? Voit-elle le maximum de facettes?*
- *Est-ce que la participante prend le temps d'avoir de bons contacts avec l'objet d'apprentissage?*
- *Est-ce que la participante trouve intéressant de partir de quelque chose de l'extérieur (livre, enseignement de la formatrice) ou part-elle d'elle-même? Dans quel type d'acquisitions?*
- *Est-ce que la participante se préoccupe de son besoin de dépasser les écueils qu'elle rencontre lors de la cueillette des données? Ou n'y accorde-t-elle aucune attention? Avec quel résultat?*

Synthèse des données

Qu'est-ce que les opérations de synthèse des données?

Dans l'activité de l'exploration du calendrier (p. 83), vous avez récolté de l'information. Pour que progresse le processus, vous avez regroupé l'information pour ensuite en faire une synthèse. Par conséquent, on peut affirmer que la cueillette des données doit aboutir à un regroupement, à une synthèse de l'information, sinon, le processus s'arrêterait.

Nous allons maintenant voir comment fonctionnent les opérations de synthèse des données et quelles sont les conditions de leur réalisation.

À quoi sert la synthèse des données?

Les opérations de synthèse reposent sur le produit des opérations de cueillette des données. Elles donnent à ce produit une organisation et une signification qu'il n'avait pas auparavant. Elles servent aussi à organiser les données recueillies.

"Avec les opérations de synthèse, on observe que l'apprentissage "décolle" de l'objet primitif pour se mettre à travailler sur du matériel obtenu sur cet objet."[51]

Le travail effectué lors des opérations de synthèse se fait à l'aide de représentations mentales produites sur l'objet.

51 *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 96.*

Voici un exemple qui illustre les opérations de synthèse:

"C'était une pierre bien curieuse (synthèse) que cette sorte d'opale, austère à première vue (synthèse), mais rapidement chaude (synthèse) et chatoyante comme de la braise (synthèse)."[52]

Nous retrouvons aussi un exemple des opérations de synthèse lorsqu'Annette se représente le "A" comme une tente.

Le point sur les opérations de synthèse:

- "les opérations de synthèse des données ont pour fonction d'organiser les données recueillies durant les opérations de cueillette;
- les opérations de synthèse ajoutent une signification à des données permettant de cerner la réalité de plus près;
- les opérations de synthèse reposent sur le produit des opérations de cueillette. Les opérations de synthèse donnent à ce produit une organisation, une signification qu'il n'avait pas;
- les opérations de synthèse facilitent le déroulement de la pensée;
- l'organisation des données est favorisée par la phase de sélection qui permet une détermination juste des données à synthétiser;
- la capacité de donner un sens à cet ensemble est favorisée par la phase de symbolisation;
- les opérations de synthèse exigent de la souplesse dans l'utilisation des catégories que l'individu s'est données pour classer ce qui l'entoure."[53]

Points de repères pour observer la réalisation des opérations de synthèse

- *Dans quelles conditions la participante fait-elle surtout des additions et dans quelles conditions procède-t-elle à des réorganisations?*
- *Les additions faites "collent-elles" aux données recueillies?*
- *Quel est l'effet des synthèses inadéquates sur le fonctionnement de la participante? Est-elle découragée? Met-elle en doute sa capacité d'apprendre?*

52 *Dufresne Tassé, C., Ibid. p. 96.*
53 *Dufresne Tassé, C., Ibid. p. 97-98*

Intégration des données

Qu'est-ce que les opérations d'intégration des données?

Dans les opérations de synthèse, la participante tente une synthèse de ce qu'elle sait sur un objet. Dans les opérations d'intégration, elle cherche à incorporer ce qu'elle a appris à ce qu'elle sait déjà. Elle ne cherche plus rien de nouveau sur l'objet.[54]

Voici un exemple qui illustre les opérations d'intégration:

"Puis elle s'intéressa de nouveau aux étincelles colorées qui lui firent penser à l'éclatement des fusées les soirs de tête (intégration)."[55]

Arrêtons-nous un peu pour explorer les fonctions des opérations d'intégration et les conditions de leur réalisation.

À quoi sert l'intégration des données?

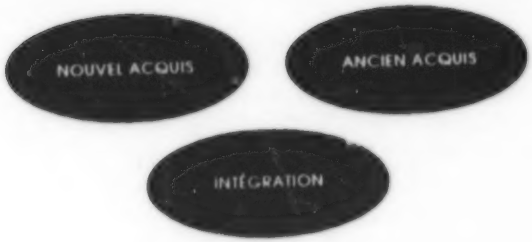
Les opérations d'intégration servent à regrouper un nouvel élément avec un et plusieurs autres éléments déjà connus.

Les opérations d'intégration permettent aux nouvelles acquisitions de prendre leur place par rapport aux anciennes en les comparant entre elles. La phase de sélection de l'opération d'intégration oriente vers au moins deux ensembles: un ensemble nouvellement acquis; un ensemble plus ou moins ancien.

"L'intégration se fait en rapprochant les deux ensembles (le nouvellement acquis et l'ancien), en les comparant, en les réconciliant, et même en modifiant l'un des deux."[56]

L'intégration s'opère ainsi dans un mouvement de va-et-vient entre les deux ensembles, mouvement qui finit par lui donner un sens. On pourrait ainsi illustrer l'intégration:

54. *Selon Dufresne-Tassé: "Il n'est pas exclu que ce travail d'intégration aboutisse à une compréhension plus grande de l'objet, et c'est même une retombée normale de ce travail, mais là n'est pas le but recherché (p. 102)."*
55. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 31.*
56. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 102.*



"L'apprentissage réside dans le résultat de cette confrontation."[57]

Le point sur les opérations d'intégration:

- Le parcours de l'intégration peut être facile, ardu, sinueux, cahoteux, plus ou moins long selon que l'individu a l'énergie nécessaire pour se permettre de rejeter des assemblages insatisfaisants et de partir à la recherche d'une meilleure incorporation.
- "Le travail d'intégration exige une capacité de fonctionnement analogique (symbolisation, représentation) pour saisir les ressemblances et connivences à travers les différences (entre les deux ensembles). Le travail d'intégration exige de la souplesse pour trouver aux ensembles complexes un ajustement qui les respecte.
- L'intégration se solde par un accroissement du sentiment de compétence, d'utilité des acquis et de sécurité accrue."[58]

57. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 102*
58. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 103*

Points de repère pour obser la réalisation des opérations d'intégration

- *La participante a-t-elle de la facilité ou de la difficulté à rapprocher ce qu'elle vient d'apprendre avec ce qu'elle sait depuis longtemps ou avec d'autres choses qu'elle a apprises récemment?*
- *Trouve-t-elle du plaisir à le faire? Quand? Pourquoi?*
- *Fait-elle facilement des liens? Valorise-t-elle les liens établis?*

Tout ça vaut bien un petit rafraîchissement sur une terrasse baignée de soleil radieux.

Profitons-en pour réunir les souvenirs ramassés tout au long de cette étape.

LE POINT SUR LES STADES ET LES OPÉRATIONS

"Un processus d'apprentissage est réalisé à coups d'unités d'acquisition qui acquièrent, selon les besoins, des fonctions différentes: cueillir de l'information sur un objet, la synthétiser et la joindre à d'autres déjà acquises. Le résultat de ce processus est ou bien une série d'apprentissages sur le monde extérieur ou sur soi-même, ou la prise de conscience des effets sur soi de ces apprentissages.

Les propriétés les plus saillantes de cet ensemble d'éléments nous semblent les suivantes:

- Les opérations nous mettent d'abord en contact direct avec un point du monde extérieur ou de nous-mêmes, donnent une signification à ce contact, puis l'enrichissent en y appliquant les mécanismes du fonctionnement intellectuel responsables de la synthèse et de l'intégration. Les données que l'on obtient par contact direct avec un objet sont donc prises et transformées de façon à être traitées abstraitement. Une acquisition devient ainsi non seulement un élément précis de l'univers d'un individu, mais aussi une partie d'ensembles plus larges manipulée à travers eux, après avoir perdu la plupart de ses qualités sensorielles.

LE POINT SUR LES STADES ET LES OPÉRATIONS (suite...)

- Les stades ont une fonction similaire à celle des opérations: permettre à des acquisitions de cheminer à travers le fonctionnement de l'individu. Là, le cheminement supporte le passage du fonctionnement acquisitif au fonctionnement réflexif. Il permet à l'individu de saisir ses acquisitions, puis ce que ces dernières lui rapportent, c'est-à-dire les transformations qu'elles entraînent en lui. L'aboutissement de cette progression est, à notre avis, l'aboutissement même du processus d'apprentissage.

Grâce aux stades et aux opérations, n'importe quelle acquisition peut donc être entraînée dans un courant qui l'amène à participer au fonctionnement le plus central et le plus profond de l'individu.

- Le dynamisme présent dans ce modèle est assuré de trois manières:

  1 Par la mobilité du soi et de l'objet au cours du processus d'apprentissage;

  2 Par la réalisation même du type d'opération qui crée le besoin du type suivant;

  3 Par le contact du contenu des acquisitions, à l'occasion de leur intégration, contact qui crée de nouveaux désirs ou de nouveaux besoins d'acquisitions.

- Une des répercussions de ce dynamisme est le changement: l'augmentation des acquisitions bien entendu, mais surtout, la modification de l'état des opérations et des stades. En effet, toute nouvelle acquisition entraîne, théoriquement au moins, l'altération de cet état. Ceci s'explique de la façon suivante. Une acquisition sur le monde extérieur entraîne une modification de l'univers de l'individu. Pour faire face à un univers différent, l'individu doit modifier sa démarche. Modifiant sa démarche, il doit modifier l'image qu'il a de lui-même et, cette image étant modifiée, il en résulte un regard différent sur l'univers. On pourrait arriver à un enchaînement similaire en prenant comme point de départ une acquisition sur soi. Les répercussions d'une acquisition sont donc un changement qui se manifeste par une augmentation de l'information ou de l'habileté d'un individu mais aussi par une modification de la structure qui sert à réaliser l'acquisition même. Ainsi, le modèle que nous présentons se comporte comme le font les systèmes.

(...)

LE POINT SUR LES STADES ET LES OPÉRATIONS (suite...)

- Sous-jacents au processus d'apprentissage tel que compris ici se trouvent les deux modalités de l'apprentissage vues depuis le début de ce texte: l'apprentissage qui accueille la réalité et celui qui la construit.

Quand on considère ce qui se passe lors de la symbolisation, même lorsqu'il s'agit de cueillette, il y a toujours une part de construction. L'apprentissage est donc, toujours, tout à la fois, mais dans des proportions variables, capter et construire la réalité.

Nous ne voyons qu'une faculté capable de fournir les matériaux nécessaires à cette construction : l'imagination.

- Alors qu'au niveau de l'unité d'acquisition, l'activité ne peut s'interrompre avant que cette dernière ne soit complète, sinon l'individu n'en tire aucun profit tangible, au niveau du processus elle peut s'arrêter n'importe quand, l'individu s'en trouve toujours enrichi.

- Alors que l'unité d'acquisition est un tout bien délimité, le processus est illimité. Quand on le considère sous l'angle de fonctionnement des opérations, on se rend compte que celles-ci n'épuisent jamais totalement leur objet. Quand on le considère de façon globale, on se rend compte qu'à cause du dynamisme des éléments du modèle, il n'a théoriquement pas de fin; on assiste le plus souvent à ce qui semble des tronçons de processus qui s'entrecroisent indéfiniment.

- Le caractère paradoxal de l'apprentissage apparaît également si on rapproche la flexibilité et l'ampleur que l'on vient de voir de la rigueur et de la constance que l'on trouve dans la succession des phases de l'acte d'acquisition, dans la séquence des stades et dans l'enchaînement des opérations.

- Le déroulement du processus s'accompagne de niveaux de conscience variés, les plus aigus étant atteints probablement lorsque l'individu doit faire un effort pour réaliser une opération, les plus faibles, lorsqu'il utilise spontanément des mécanismes depuis longtemps acquis et fréquemment utilisés.

- La description de la partie du modèle que nous venons de voir serait incomplète si on omettait le jeu des différences individuelles qui interviennent dans la réalisation de chacun des stades et de chacune des opérations."[59]

59. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, pp. 108-112.*

Faites le plein.

Reprenez vos notes de l'activité "Je découvre un objet nouveau" (p. 44). Essayez d'identifier les éléments que vous avez maintenant en main.

Avant de reprendre notre route, repérez les sentiments qui vous ont habitées avant, pendant et après cette activité de découverte. Notez-les.

LES RÉACTIONS AFFECTIVES

Les réactions affectives apparaissent avant, pendant et après l'apprentissage. Les réactions affectives naissent en lien avec deux dimensions, la démarche pédagogique et le contenu des acquisitions.

Si, par exemple, devant une copie à faire, une participante se sent dévalorisée, sa démarche en souffrira probablement.

LES ARTICULATIONS DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Comment s'opère la transition d'une acquisition à l'autre? Comment se fait le passage d'une opération de cueillette à une opération de synthèse et à une opération d'intégration? D'une acquisition de stade 1 à une acquisition de stade 2 ?

Pour comprendre les articulations du processus d'apprentissage, nous n'avons qu'à penser à la relation existant entre les opérations de cueillette et les opérations de synthèse. Les opérations de cueillette sont le matériel sur lequel travaillent les opérations de synthèse.

Les articulations du processus d'apprentissage sont l'**orientation** et l'**évaluation**. Nous les avons déjà rencontrés lors de l'étude de l'unité d'acquisition.

L'orientation et l'évaluation sont de **même nature** que la sélection et la vérification. Elles assurent la direction (sélection) de l'apprentissage et le bilan des acquisitions réalisées (vérification).

Orientation

Regardons de plus près l'orientation.

"(...) l'orientation nous informe sur la façon d'agir de l'individu pour apprendre."[60] De plus, l'orientation se situe tant au niveau de la décision de venir au groupe d'alphabétisation pour apprendre à lire, par exemple, qu'à partir de la micro-décision de lire un paragraphe en particulier.

Points de repère pour observer la réalisation de l'orientation

- *Est-ce que la participante part du particulier pour aller au général ou fait-elle l'inverse?*
- *Dans une situation d'exploration d'un objet d'apprentissage, quand la participante aborde-t-elle un autre aspect de l'objet et de l'apprentissage? Qu'est-ce qui la motive à aborder un nouvel aspect?*
- *Qu'est-ce qui provoque son découragement?*
- *Qu'est-ce qui l'incite à persister?*
- *En quoi ses doutes sur sa capacité d'apprendre influencent-ils son apprentissage?*

Évaluation

Regardons de plus près l'évaluation.

"Comme l'orientation, l'évaluation est un aspect de la démarche que fait l'individu pour apprendre. C'en est un aspect complémentaire: après avoir constaté ce qu'il a fait et porté un jugement sur le résultat, l'individu décide de la direction de ses prochaines acquisitions."[61]

L'évaluation a deux fonctions par rapport à l'apprentissage: "(...) elle garantit la qualité des acquisitions et elle en assure une accumulation qui correspond aux orientations que l'individu se donne."[62]

Par l'évaluation, l'individu réalise s'il progresse ou pas, et qu'il obtient le bilan quantitatif et qualitatif de ce qu'il a appris, jugeant ses gains en fonction de divers standards (...)."[63]

60. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 136.
61. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 138.
62 et 63. Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 143.

Points de repère pour observer la réalisation de l'évaluation

- *Est-ce que les participantes procèdent à l'évaluation au fur et à mesure des acquisitions ou à partir d'un grand nombre d'acquisitions?*
- *Les évaluations des apprentissages sont-elles de type rejet en bloc ou acceptation en bloc?*
- *La participante retient-elle le positif et le négatif?*
- *Quel est l'effet de l'évaluation sur la motivation?*

Le point sur les phénomènes articulaires: orientation - évaluation

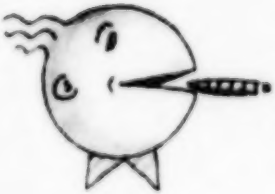
- "Les phénomènes articulaires (permettent le) passage d'une opération à l'autre ou d'un stade à l'autre, entretiennent avec les opérations des liens d'interdépendance et d'influence réciproque.
- l'orientation et l'évaluation sont deux aspects de la démarche que suit l'individu pour apprendre.
- l'orientation et l'évaluation sont complémentaires; l'évaluation sert à constater ce qui a été fait et à porter un jugement sur le résultat; l'orientation dirige l'individu dans ses acquisitions."[64]

64. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, p. 147*

Nous avons terminé notre expédition dans le processus d'apprentissage. Examinons les souvenirs que nous rapportons dans nos bagages.

LE POINT SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

- "Les stades nous indiquent que les acquisitions réalisées nous renseignent sur le monde extérieur, sur nous-mêmes (stade 1: possession) ou sur l'impact que ces acquisitions ont sur nous, c'est-à-dire sur leur utilité et sur les transformations qu'elles engendrent au niveau de l'image de soi (stade 2: reconnaissance).
- Les opérations nous indiquent quel type de traitement on est en train de faire subir aux données. Ne fait-on que les accumuler (cueillette) ou au contraire tente-t-on de les organiser (synthèse) ou de les rattacher à celles que l'on possède déjà (intégration).
- Les phénomènes articulaires (l'orientation et l'évaluation) nous renseignent sur la façon dont on passe d'un stade à l'autre et d'une opération à l'autre.
- Les réactions affectives (aspects affectifs) sont toujours présentes lorsque se déroulent les stades, les opérations et les phénomènes articulaires. Elles sont également en constante interaction avec ces éléments. Les réactions affectives apparaissent en lien avec deux dimensions, la démarche pédagogique et le contenu des acquisitions."[65]



Attachez vos ceintures, cessez de fumer, nous atterrissons. Mais avant de nous quitter, tournons la page pour connaître davantage Annette, participante d'un groupe d'alphabétisation. Nous discuterons de sa situation de participante, nous la verrons dans des activités et nous tâcherons de mettre à profit ce que nous venons de voir tout au long du voyage.

Nous vous proposerons aussi une dernière activité, "Où en suis-je?" (voir Fiche 1), où vous pourrez faire le bilan de vos apprentissages et imaginer des applications pédagogiques.

65. *Dufresne-Tassé, C., Le processus d'apprentissage chez l'adulte, (notes de cours), Université de Montréal, 1983.*

PORTRAIT D'UNE PARTICIPANTE EN ALPHABÉTISATION

Nous allons maintenant faire la connaissance d'Annette. Si nous vous proposons cette histoire réelle d'une participante d'un groupe d'alphabétisation, c'est parce que de nombreuses animatrices observent chez les participantes des difficultés d'apprentissage semblables à celles que connaît Annette. Ce matériel d'observations couramment enregistrées par les animatrices nous a semblé particulièrement pertinent et évocateur. Aux observations fournies par les animatrices rencontrées, nous pourrons ajouter de nouveaux champs d'observation.

Après notre rencontre avec Annette, nous amorcerons notre discussion par les constatations à faire et les questions à se poser sur le fonctionnement d'Annette en situation d'apprentissage. À partir de ces observations, nous nous interrogerons sur la façon d'appuyer Annette dans son apprentissage. Enfin, nous nous demanderons comment les activités pédagogiques peuvent favoriser la réalisation des éléments du processus d'apprentissage.

Comme lors de notre exploitation des implications pédagogiques de l'unité d'acquisition, nous vous présenterons des réflexions d'animatrices que nous vous inviterons à compléter par vos propres réflexions. Nous verrons donc, chez Annette, les implications pédagogiques du processus d'apprentissage.

Enfin, vous trouverez sur une fiche un outil "Points de repère pour l'analyse du processus d'apprentissage", qui pourra vous être utile pour observer et identifier des éléments du processus d'apprentissage chez les participantes de votre groupe. Cet outil de repérage schématise les éléments du processus d'apprentissage.

L'HISTOIRE D'ANNETTE

Il y a quelques mois, Annette s'est inscrite en alphabétisation. Elle fait partie du groupe pour débutantes. À 46 ans, il s'agit de sa première expérience d'apprentissage à l'âge adulte.

De son expérience scolaire antérieure, retenons qu'elle fut placée dans un groupe d'handicapés mentaux, où la principale activité pédagogique consistait à "copier".

Annette en alphabétisation

Au début, l'idée d'aller apprendre à lire et à écrire emballait peu Annette. Le centre d'alphabétisation lui suggère donc un essai d'un mois seulement. Elle choisit finalement de rester. Cette décision d'apprendre semble étroitement liée au groupe dans lequel elle est intégrée. Dans ce groupe, elle se montre joviale, elle prend peu de place, elle est conciliante. Annette possède un langage très imagé et sait à l'occasion détendre l'atmosphère par ses drôleries.

À son arrivée, Annette affirmait ne savoir ni lire ni écrire. Cependant, au cours des activités, elle se montre capable de lire toutes les lettres de l'alphabet et de décoder des sons simples (consonne et voyelle, par exemple "PA"). De plus, elle transcrit bien; elle reproduit adéquatement la forme des lettres et respecte l'ordre de gauche à droite et de bas en haut de l'écriture. Elle aime écrire, y apporte de la concentration et beaucoup d'attention, mais elle ne peut écrire dans une activité de dictée. Elle aime aussi dessiner et colorier et exécute ses travaux à domicile avec assiduité.

Une pratique de vie autonome

Annette vit seule en compagnie de ses chats qu'elle affectionne. Elle assume de façon autonome tant les aspects quotidiens de sa vie que la gestion de son budget. Sa pratique de vie quotidienne démontre d'ailleurs qu'elle a su développer des "trucs" de consommation en fonction de son budget de prestataire de l'Aide social. Lorsqu'Annette a ses affaires bien en mains, elle sait où elle s'en va.

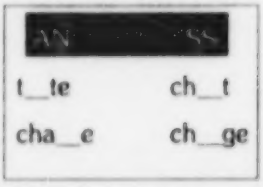
N.B. Nous ne nous arrêtons pas sur les méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées dans cette partie, ce sujet étant extérieur à l'illustration que nous désirons faire.

Ses activités en alphabétisation

Généralement, Annette parvient à comprendre les phrases dans leur contexte. Ainsi, dans "le singe mange une banane jaune", si le mot "singe" lui pose problème, elle lira le reste de la phrase et, par raisonnement, conclura que c'est le singe qui mange la banane.

L'autre jour, lorsqu'on lui a demandé d'associer des sons à des graphies, le repérage s'est avéré difficile. L'activité consistait à compléter les mots qu'on lui présentait en choisissant les bons ensembles de lettres.

Par exemple, la feuille qu'Annette avait devant les yeux contenait:



Cependant, le même exercice, mais donné dans un contexte différent, ne lui a posé aucun problème. Dans ce cas-ci, l'animatrice tenait en main des cartons marqués "AN" et "SS", tandis que les participantes avaient des cartons avec les mots à compléter.

Par exemple:

les participantes: t__te | cha__e | ch__te

l'animatrice: AN SS

L'animatrice demandait alors aux participantes: "Qui a besoin de "SS" et de "AN" ?" Cette fois, Annette arrivait à repérer facilement les sons et les graphies.

Par contre, les jours où elle est fatiguée, nerveuse, où elle a des problèmes avec l'Aide sociale, elle prend l'apprentissage en grippe. Elle se sent alors infantilisée. Tout lui devient ardu, pénible. Elle ne lit plus, elle devine le mot, cherchant maintenant à donner la "bonne réponse". Lors de ces journées pénibles, Annette redevient une personne analphabète.

CONSTATATIONS ET QUESTIONS SUR LE FONCTIONNEMENT D'ANNETTE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Ce court récit sur Annette nous fournit plusieurs renseignements sur lesquels il est bon de s'arrêter:

- On remarque que les journées où Annette est fatiguée, nerveuse, où elle a des difficultés avec l'Aide sociale, elle perd tout contact avec le contenu d'apprentissage.
- Nous la voyons, lors de la même activité, réagir de façon différente dans deux contextes différents. Comment se fait-il qu'Annette arrive à repérer les sons et les graphies dans un contexte et pas dans l'autre?
- Annette affirmait ne savoir ni lire ni écrire. Comment évalue-t-elle ce qu'elle a appris pour ce qui est de connaître les lettres de l'alphabet et de les écrire (stade 1)? Dans quelle mesure l'intégration est-elle faite?
- Comment Annette reconnaît-elle les effets de sa connaissance de l'alphabet et de son habileté à écrire sur ses compétences et sur son image de soi (stade 2)?

Inscrivez ici vos propres réflexions:

SUGGESTIONS POUR APPUYER ANNETTE DANS SA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

- Les journées où Annette perd tout contact, il serait bon de voir comment elle associe la fatigue, la nervosité et le contact, en lui posant des questions comme: "Y a-t-il quelque chose qui t'énerve plus aujourd'hui qu'hier? T'es-tu couchée plus tard?". Nous pourrons ainsi la mettre sur la piste. En poursuivant notre discussion avec d'autres exemples, elle sera davantage en mesure de faire une relation entre la fatigue et le rendement. On lui dira par exemple: "Quand on est fatigué, on peut pas continuer à regarder un film à la télévision. On a aussi de la misère à écouter une longue histoire que quelqu'un nous raconte. On commence des affaires et on ne les finit pas; le ménage, la réparation des vêtements; on fait pas la vaisselle, parce que tout ça demande du temps, de l'énergie, de l'attention et qu'on n'en est pas capable. C'est la même chose pour lire et écrire."

- Étant donné sa performance différente pour une même activité se déroulant dans deux contextes différents, il faudrait la ramener à sa propre expérience pratique. Cela l'aiderait sans doute à comprendre son fonctionnement d'apprentissage. Par exemple, boutonner son manteau, selon qu'elle le porte ou qu'il est sur un cintre, ne requiert pas la même manière de faire. On pourrait alors lui indiquer que lorsqu'on le porte, c'est généralement plus facile parce qu'on sent qu'on le boutonne, parce qu'on le fait plus souvent de cette façon. Également, la formatrice devrait voir avec Annette les nombreux éléments qui entrent en jeu pour réussir à boutonner un manteau.

- Pour l'amener à évaluer sa connaissance de l'alphabet, l'animatrice pourrait faire avec elle un exercice rapide de révision du plus simple vers le plus complexe. Par exemple, lui demander combien de lettres il y a dans l'alphabet, l'inviter à nommer les voyelles puis les consonnes; lui demander d'écrire les voyelles en majuscules puis en minuscules; lui demander de

lire des syllabes simples, inverses et complexes (qu'elle connaît), de lire un mot et d'y compter les syllabes. Ensemble, l'animatrice et Annette trouveront des exemples de mots à une, deux, trois et quatre syllabes. On pourrait poursuivre l'exercice en demandant à Annette de lire une phrase, d'en écrire un mot, deux mots, de voir ce qu'elle sait et ce qu'elle ne sait pas. L'activité pourrait ensuite aborder la relation à établir entre la difficulté rencontrée sur un mot et l'apprentissage qu'elle a réalisé auparavant pour traverser la difficulté. Par exemple, lui rappeler qu'elle a appris que les mots ne sont pas tous collés ensemble dans une phrase, qu'ils ne s'écrivent pas toujours comme ils se prononcent.

- Pour amener Annette à comprendre sa façon de procéder pour apprendre, une bonne méthode serait de la laisser parler. Elle pourrait nous expliquer, par exemple, que le contexte des cartons fonctionne mieux: "Parce que j'aime mieux quand il y a des cartons; on voit qu'il manque des lettres. C'est plus facile parce que je sais ce que veut dire le mot. C'est plus facile parce que j'entends et regarde les lettres en même temps. Avec les cartons, on bouge, on parle avec l'animatrice, c'est plus facile."

- Les propos d'Annette peuvent aussi nous permettre d'observer l'impact que ses apprentissages ont sur ses compétences et son image de soi. Par exemple, elle peut nous raconter: "Lorsque je vais à l'épicerie, je peux lire des lettres et des mots sur des étiquettes. Lorsque je prends l'autobus ou le métro, je peux lire des lettres et des mots à l'arrêt d'autobus et à la station de métro, je me sens plus autonome.

- *Favoriser des activités d'évaluation à partir d'un nombre limité d'apprentissages.*
- *À travers des activités pédagogiques, permettre à Annette de reconnaître l'impact de ses apprentissages en lecture et en écriture sur l'amélioration de ses capacités et sur son image d'elle même.*
- *Utiliser sa capacité d'attention et de concentration pour la réalisation de la phase de sélection et de contact, et ainsi faciliter la réalisation des différentes opérations.*
- *Utiliser le langage imagé d'Annette pour favoriser une symbolisation (représentation). Essayer de voir comment elle se représente les sons "AN" et "SS" ("AN" c'est comme...) pour faciliter la réalisation de la synthèse et de l'intégration.*
- *Utiliser des contextes d'apprentissage qui signifient quelque chose pour Annette.*
- *Voir avec Annette quelle est sa définition d'une personne alphabétisée et d'une personne analphabète. Quelles sont ses critères de mesure? Par exemple, il serait possible ici d'utiliser la méthode des thèmes générateurs de Paulo Freire.*
- *Utiliser les activités pédagogiques pour qu'Annette évalue sa façon de procéder, sa façon d'apprendre.*

Complétez:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

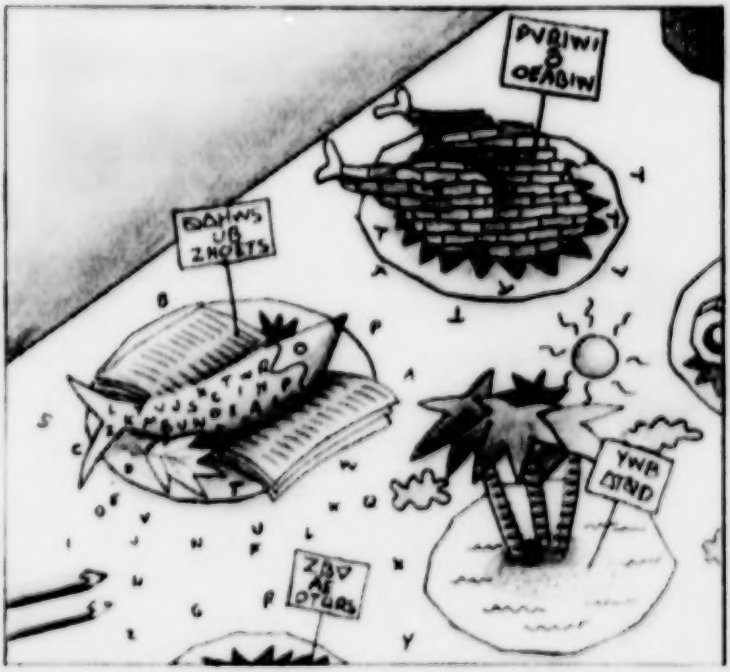
ET SI ON MANGEAIT?

Tout le monde à table. Nous sommes conviées par les autochtones d'une île à déguster les principaux mets de la région.

Notez que cette activité se fait mieux à deux, l'une étant celle qui mange et l'autre l'observatrice.

À partir de cette image, vous devez choisir un plat à goûter. Qu'est-ce qui va dicter votre choix: la couleur? la forme? la texture?

Comment vous représentez-vous le plat que vous avez sélectionné dans le menu? Imaginez que vous le mangez. La première bouchée entre en contact avec votre langue; comment celle-ci réagit-elle? Votre estomac reçoit cette nourriture, comment réagit-il? Comment l'accueille-t-il?



Pour l'observatrice: Décrivez tout ce qui se passe lorsque la mangeuse mange.

- Comment elle sélectionne le ou les mets. Notez les mots et les gestes.
- Comment elle entre en contact avec le ou les mets. Notez les mots et les gestes.
- Comment elle se représente ce qu'elle mange. Notez les mots et les gestes.

Notes: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Le matériel que vous venez de récolter au cours de cette activité vous servira tout au long de l'unité d'acquisition.

RÉCIT DE LA PETITE DAME QUI DÉCOUVRE L'OPALE DE FEU

Pour celles qui veulent jouer, à l'aide de la table des symboles ci-dessous, complétez les espaces laissés vides. Vous trouverez les solutions à la fin du récit.

TABLE DES SYMBOLES:

O:	Orientation
E:	Évaluation
1-ME:	Stade 1, connaissance ou habileté centrée sur le monde extérieur
1-SM:	Stade 1, connaissance ou habileté centrée sur soi
2-S:	Stade 2, reconnaissance
C:	Cueillette
S:	Synthèse
I:	Intégration
RA:	Réaction affective

Les chiffres de 1 à 58 indiquent le numéro de la parenthèse.

L'opale de feu[65]

Un joli midi de mai, une petite dame très affairée décida de s'offrir quatre heures de délinquance. Elle rentra chez elle, mit son imperméable neuf et ses souliers préférés. Ils avaient bien les talons un peu hauts pour ses projets, mais elle avait décidé d'oublier ce petit inconvénient. Elle partit et trotta allègrement. Le soleil lui chauffait doucement la nuque et le coeur.

Au détour d'une rue, elle vit une curieuse boutique avec, dans sa vitrine toute blanche, une petite tache noire. Elle s'approcha (O,1) et découvrit que la tache noire était un objet insolite qu'elle nomma bijou, faute de mieux. Elle le regarda à peine et entra dans la boutique pour en avoir le coeur net (O,2). À sa question (O,3), un monsieur très strictement vêtu lui répondit: "C'est une opale (1-ME, C, 4), sertie d'or rose. C'est une broche."

Elle se sentit soudain déraisonnable (RA, 5) et s'entendit dire de la voix flûtée de celle qui en a déjà vu d'autres: "Puis-je la voir?" (O, 6). Avec des gestes de thuriféraire, l'homme retira l'objet de la vitrine, prit un morceau de velours grège, l'étendit sur une petite table devant lui et y posa le bijou. L'effet était déjà réussi, mais il voulut probablement quelque chose de plus dramatique, car il pivota sur son tabouret et prit derrière lui une lampe qu'il posa sur la table. Quand il alluma, la petite dame s'assit sur le bord du siège du client et oublia tout ce qui n'était pas dans le cercle de lumière (, 7). Elle vit une pierre d'un bleu qui ressemble à celui de la mer par jour de grand beau temps (1-ME, C, 8). Puis elle fut frappée par des étincelles rouges, (1-ME, C, 9) orange (sic), (, , 10) jaunes (1-ME, C, 11) et vertes (1-ME, C, 12) vivant dans la pierre (, , 13). C'était une pierre bien curieuse (1-ME, S, 14) que cette sorte d'opale, austère à première vue, (1-ME, S, 15) mais rapidement chaude (, , 16) et chatoyante comme de la braise (1-ME, S, 17).

Elle se mit à penser au lapis-lazuli; l'opale est à peu près du même bleu d'outremer, (1-ME, I, 18) mais elle joue avec la lumière (1-ME, I, 19) et le lapis la boit comme du fer.

Puis elle s'intéressa de nouveau aux étincelles colorées, (O, 20) qui lui firent penser à l'éclatement des fusées les soirs de fête, (, , 21). Elle se demanda ce qui créait ce feu, (O, 22). Elle pensa: "C'est certainement la lumière que le joaillier a placée dessus, (1-ME, I, 23) mais pour que la lumière puisse créer, il faut qu'il y ait dans la pierre

65. *Dufresne-Tassé, C., Ibid, pp. 67-73.*

quelque chose qui lui réponde: (O, 24) ça peut être de l'air (O, 25) ou de l'eau?" (O, 26) Elle se souvint de ses cours de physique, (O, 27) qui dataient dangereusement et, péniblement, à tâtons dans sa mémoire, elle trouva quelque chose qui disait: c'est peut-être de l'eau?

Elle leva les yeux de sur la pierre et regarda le joaillier: "C'est de l'eau qui crée ce feu?" demanda-t-elle (E, 28). Puis, tout de suite consciente de ce qu'elle venait de dire, (RA, 29) elle allait s'excuser, quand sortit de la bouche de l'autre un: "Oui madame" caverneux et haché (1-ME, I, 30). C'était la vieille explication, à son avis mal remplacée par les informations venues des instruments de laboratoire. Il n'aimait pas cette intrusion de la science; son domaine était celui de la rutilence et de l'alchimie. Il ne la détrompa pas, ni par rancune pour la science, ni par une légère inclination à faire alliance avec elle.

Il lui demanda plutôt: "Vous connaissez ces pierres?" Elle ne répondit pas, mais le regarda d'un air qui disait: "Je voudrais bien qu'on m'en parle."(O, 31)

La voix caverneuse monta un peu, juste ce qu'il faut pour être agréable et trouva un rythme souple. "Ces opales viennent de Hongrie (1-ME, C, 32) où l'on trouve les plus belles (, , 33); celle-ci est particulièrement intéressante. Regardez, la courbure du cabochon est parfaite. Le bleu châtoie comme les ailes de certains grands papillons africains. Prenez-la, bougez-la, vous verrez."

Elle était si attentive qu'il était difficile de se taire. Il continua: "Les opales de Hongrie sont rares (1-ME, S, 34). La plupart de celles qui sont vendues ici viennent du Mexique." (1-ME, S, 35)

"Comment l'appelez-vous?", demanda-t-elle (O, 36). Sa question tombait mal. Il répondit pour se débarasser: "C'est difficile..." Elle enchaîna: "Elle devrait s'appeler l'opale de feu." Cela lui plut et il redevint bavard: "La dénomination des opales est très variable, dit-il (1-ME, S, 37). Le terme le plus approprié est probablement opale noble (, , 38). Celui d'opale de feu est souvent attribué à une pierre plutôt rouge, mais je trouve que vous nommez bien ma pierre."

"Il y a longtemps que je l'ai", continua-t-il. J'échouais chaque fois que je voulais l'utiliser, puis, un beau jour, en allant acheter de l'or, j'ai été frappé par la chaleur de l'or rose. Je me suis dit que c'est cette chaleur qu'il me fallait pour ne pas tuer l'opale en la sertissant; et j'ai essayé de fabriquer un écrin à ce papillon de feu."

Elle l'écoutait toujours, et en même temps, faisait connaissance avec la pierre. Un sentiment de parenté avec celle-ci ne tarda pas à affleurer; elles se ressemblaient, pensait-elle (1-SM, S, 39).

Elle demanda le prix, mais avant qu'il eût pu répondre, elle avait pensé: "C'est insensé". Puis elle lui dit: "Je reviendrai peut-être la semaine prochaine."

Le joaillier avait compris beaucoup de choses, mais il n'avait pas saisi cette parenté de fraîche date. Si bien qu'il haussa un sourcil et que dans son crâne apparut en lettres majuscules un: "CE N'EST PAS LE TYPE DE FEMME QUI ACHÈTE UN BIJOU PAREIL".

Elle partit, n'ayant dans les yeux que le bijou. La semaine prochaine était beaucoup trop loin. Elle ne reviendrait pas demain, non, pour ne pas avoir l'air d'y avoir pensé toute la nuit, comme une écolière, mais certainement jeudi.

Elle marcha longtemps, presque sans rien voir. Elle pensait à la pierre, sa presque jumelle. Elle se sentait vivante comme elle (RA, 40). Mais vint un moment où le bijou disparut, plongé dans un néant temporaire: elle peut s'amuser autrement. Les instants de néant s'allongeant et se multipliant, elle se mit vraiment à penser à autre chose. Elle se vit, petite dame correcte, comme toutes les petites dames, (E, 41) curieuse (E, 42) - on le lui avait assez reproché, - heureuse quand elle avait réussi ce qu'elle appelait, juste pour elle-même: jouer à la bascule. Cela consistait à donner un peu, à attendre que l'autre fasse sa mise au jeu, à lui répondre, et ceci, jusqu'à ce que le mouvement devienne régulier et facile comme le balancement d'un berceau (E, 43). Cela lui faisait penser à... Elle laissa tomber, car jouer avec ce qu'elle venait de penser lui semblait ardu.

Puis elle se revit chez le joaillier, attentive, soucieuse d'en savoir le plus possible sur la pierre comme sur quelqu'un qu'on connaît peu, mais qui va devenir très cher. Elle s'aperçut pour la première fois d'un de ses petits manèges. Elle regardait (1-SM, C, 44) ou écoutait (1-SM, C, 45), puis se trouvait un moyen de retourner en arrière (1-SM, S, 46) et de retrouver la même chose différemment (, , 47). Elle flaira que cela se disait: tester plutôt deux fois qu'une (1-SM, I, 48). Elle se demanda si elle n'était pas un brin (sic) tatillonne (O, 49) et cela la contraria un peu (RA, 50). Elle testait pour s'assurer que son attention avait été entière, (1-SM, I, 51) mais aussi pour ne pas avoir à revenir en arrière (, , 52). En tout, elle aimait penser au pas suivant, juste le

suivant; tout était si bien préparé, si solide qu'il n'y avait pas de raison de craindre (E, 53). Elle aimait penser le pas suivant , puis le réaliser, elle sentait tant d'aisance à agir (, 54).

C'est ainsi qu'elle rentra chez elle et qu'elle prépara le souper à peu près sans s'en apercevoir.

On tarda à venir manger et, selon son habitude, elle prit un livre en attendant. Elle savait pourtant qu'elle ne lirait pas vraiment. Mais l'immobilité de sa posture de lectrice lui plaisait; elle favorisait son dialogue amoureux avec la pierre et avec elle-même. Elle pensa au monde des minéraux, au travail que le temps fait sur eux. Elle sentit qu'à cause de son passage chez le joaillier, elle avait désormais des connivences avec ce monde (2, S, 55) et elle se découvrit ainsi moins isolée du monde des géologues et des ingénieurs (2, i, 56). Elle allait se trouver prétentieuse et superficielle de penser ainsi (RA, 57), quand on entra. Elle demanda des nouvelles de la journée, servit le repas et fut ainsi pour un instant loin de la pierre et d'elle-même.

Quelques années plus tard, alors que je rencontrais le joaillier, il me raconta qu'il avait vu son opale un soir de bal à l'épaule d'une petite dame qui dansait, souple et digne comme un Koré. Son sourire avait, disait-il, la lumière et la chaleur des côteaux des bords de la mer Egée en juin. Et il me confia: "J'ai alors compris comment une petite dame à l'air rangé et attentif peut acheter une opale de feu."(1-ME, I, 58)

Solutions du calendrier:

Une tablette babylonienne servant de calendrier présente, de gauche à droite en lignes de caractères cunéiformes, les intervalles entre diverses nouvelles lunes et la vitesse de l'astre pendant 25 mois, entre les années 100 et 101 avant J.-C.

Solutions de l'Opale de feu:

O, 7; 1-ME, C, 10; 1-ME, C, 13; 1-ME, S, 16; 1-ME, I, 21; 1-ME, C, 33; 1-ME, S, 38; 1-SM, S, 47; 1-SM, I, 52; E, 54;

BIBLIOGRAPHIE

Processus d'apprentissage de l'adulte

Artaud, G., *Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience*, Revue des sciences de l'éducation, Vol VIII, no. 1, Hiver 1981.

Dufresne-Tassé, C., *L'opale de feu*. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte, Section d'andragogie et Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 187 pp.

Dufresne-Tassé, C., *Étude préliminaire des facteurs qui influencent l'apprentissage, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage*, Université de Montréal, 1977, 30 pp.

Gagné, Brien, Paquin, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement*, Les Éditions HRM Ltée, 1976, 148 pp.

Définition de l'apprentissage

Bernard, J.L., *L'apprenant adulte, Andragogie, Sciences de l'Éducation*, Université de Montréal, 1984, 109 pp.

Dufresne-Tassé, C.,*L'apprentissage adulte, Essai de définition, Raisin sec et fleur d'amandier*, Éditions Études Vivantes, Montréal-Paris, 1981, 52 pp.

Marchand, L., *Introduction à l'éducation des adultes*, ER Éditions Préfontaine Inc., 1982, 209 pp.

Apprentissage expérientiel

Bernard, H., Cyr, J-M., Fontaine F., *L'apprentissage expérientiel, Version provisoire, Service pédagogique*, Université de Montréal, 1981, 66 pp.

Ostiguy, J., *Le portefeuille de l'apprenant*, CIRAC Enr., 1987, 40 pp.

Métacognition et adultes analphabètes

Bibeau, M., *Le savoir métacognitif des adultes analphabètes portant sur la compréhension de communications orales*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie, 1984, 108 pp.

Motivation

Blais, M., *Quelques théories de la motivation. Suivi de: Examen des recherches sur la motivation des adultes à participer - à apprendre, Andragogie*, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1983, 128 pp.

Dufresne-Tassé, C., *Motiver des étudiants: une intervention clinique?*, Andragogie, Sciences de l'Education, Université de Montréal, Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, 1981, 129 pp.

Autres références

De la Garanderie, A., *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Centurion, 1982, 131 pp.

Dufresne-Tassé, C., *Un fol espoir: rendre les adultes créateurs?*, Section Andragogie et Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, Université de Montréal, 1983, 87 pp.

Lesne, M.,*Travail pédagogique et formation d'adulte*, Paris, PUF, 1977,185 pp.

Heynemand, J., *Dyslexie et fonctions cognitives. Troubles d'apprentissage*. Renseignements S.V.P., A.Q.E.T.A., Montréal, 8 pp.

Karassik, J., W., *Alphabétisation et troubles d'apprentissage: Manuel des alphabétiseurs*, Ottawa, Publié par: Troubles d'apprentissage - Association Canadienne, 1989, 32 pp.

*Les thèmes conditions d'apprentissage, outils et techniques se retrouvent dans les ouvrages déjà cités.

Pour compléter ces références, consulter:

Gladu, N., Pelletier, F., *Documentation, information, ressources en alphabétisation: une réponse aux besoins des animatrices en alphabétisation*, Montréal, RGPAQ, 1989, Chapitre 4: L'apprentissage, pp. 76-94.

Coordination du projet: Francine Pelletier

Rédaction: Michèle Dupuis

Comité de pédagogie: Claudette Bérubé
Hélène Laferrière
Ken Landry
Mario Raymond
Pierre Simard

Saisie du texte: Carolle Roy et Danielle Boudreau

Correction du texte: Claudine Vivier

Relecture du texte: Comité de pédagogie

Conception graphique et illustrations: Pierre Lachance

Éditique: Lisa Tremblay

Correction d'épreuve: Louise Miller et Nicole Lachapelle

Impression: Imprimerie LEBONFON
Une division de Groupe d'imprimeries Quebecor inc.

ISBN 2-9800753-7-X
Dépôt légal- 3ième trimestre 1990

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteure et ne représentent pas nécessairement la position officielle du RGPAQ.

Publié par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Septembre 1990.

On peut commander des exemplaires de ce document en s'adressant au:

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
5040 boul. St-Laurent, apt. 1
Montréal, Québec, H2T 1R7
Tél.: (514) 277-9976

NO 1: OÙ EN SUIS-JE ?

• À partir de ce que je pensais sur l'apprentissage et le processus d'apprentissage:

_____

_____

_____

• Je dirais que mes nouveaux apprentissages m'ont:

- remuée comme: _____
  (utiliser des mots qui font image)
- troublée comme: _____
- embrouillée comme: _____
- laissée au même point comme: _____
- sécurisée comme: _____
- déculpabilisée comme: _____

• m'ont permis de:

vérifier _____ questionner _____

consolider _____ infirmer _____

explorer _____ confirmer _____

interroger _____

• Mes nouveaux apprentissages pourraient améliorer mes interventions pour appuyer les personnes analphabètes dans leur démarche d'apprentissage.

OUI	**NON**
décrire pourquoi:	décrire pourquoi:
_____	_____
_____	_____
_____	_____

• Les applications pédagogiques que j'imagine:

_____

_____

_____

NO 2 POINTS DE REPÈRE POUR OBSERVER LE DÉROULEMENT DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

1. L'unité d'acquisition

Points de repère pour observer la réalisation de la phase ***sélection***:

1. L'attention est-elle diffuse?
2. L'intérêt est-il présent?
3. Est-ce que la participante associe ce qu'elle est en train d'apprendre avec quelque chose de connu?

Points de repère pour observer la réalisation de la phase ***contact***:

1. Est-ce que la participante prend le temps de réaliser ses contacts?
2. Est-elle dans des dispositions qui lui permettent une ouverture suffisante à l'expérience? (fatigue, consommation abusive de médicaments, etc.)

Points de repère pour observer la réalisation de la phase ***symbolisation***:

1. La préoccupation de trouver des représentations est-elle présente?
2. Dans quelles circonstances la participante se représente-t-elle ce qu'elle est en train d'apprendre?
3. Dans quelles circonstances la participante n'effectue pas de représentation?
4. La représentation est-elle imagée ou directe?
5. Quels sont les effets de la symbolisation ou représentation sur la capacité d'apprendre, sur la créativité?
6. Le fait de symboliser apporte-t-il de la flexibilité dans l'apprentissage?

Points de repère pour l'observation de la réalisation de la vérification des trois phases de ***l'appropriation***:

Phase 1 (sélection): La participante porte-t-elle une attention suffisante pour lui permettre de bien saisir l'objet?

Phase 2 (contact): Le matériau fourni par les récepteurs est-il d'une qualité suffisante, peut-il servir de base à une activité de symbolisation?

Phase 3 (symbolisation): La participante a-t-elle réussi à identifier ce qui était présent à la phase contact? Si oui, l'identification est-elle exacte?

Points de repère pour observer la ***vérification*** *sur le résultat:*

1. Le résultat est-il invraisemblable ou non?
2. Si oui, qu'en fait-elle? Est-ce qu'elle l'oublie ou choisit-elle de l'examiner?
3. À quel moment abandonne-t-elle? À quel moment s'en occupe-t-elle?
4. Quels sont les effets sur son fonctionnement?
5. Se sent-elle compétente pour retenir ses acquis, pour les réutiliser? Quand elle le fait, reçoit-elle des commentaires positifs?

2. Processus d'apprentissage

Points de repère pour observer la réalisation du stade 1 ***Possession***:

A. Connaissances ou habiletés centrées sur le monde extérieur
   1. Qu'est-ce que la participante a appris?
   2. Où en est la participante?

B. Connaissances ou habiletés centrées sur soi
   1. Comment est-ce que la participante agit quand elle apprend de telles choses?
   2. L'influence de l'auto-évaluation sur la motivation, sur les émotions. L'influence de l'évaluation des autres sur les émotions.
   3. Quand la participante est découragée par son évaluation, qu'est-ce qui peut l'aider à retrouver sa motivation?
   4. La participante apprend-elle mieux en groupe ou seule? Sur quel sujet? Pour quel type d'acquisitions?
   5. La participante est-elle portée à se poser des questions sur sa façon d'apprendre?

Points de repère à observer pour la réalisation du stade 2 ***Reconnaissance***:

1. Est-ce que les participants cherchent à savoir ce que les acquis peuvent leur rapporter?
2. Cherchent-elles à en trouver des applications dans la vie quotidienne?
3. Quelles conditions faudrait-il créer pour que les participantes recherchent plus activement des applications de ces acquis?
4. Est-ce que les apprentissages amènent les participantes à se sentir plus compétentes?

Points de repères pour observer la réalisation des opérations de ***cueillette de données:***

1. Est-ce que la participante voit les choses sous le même angle? Voit-elle le maximum de facettes?
2. Est-ce que la participante prend le temps d'avoir de bons contacts avec l'objet d'apprentissage?
3. Est-ce que la participante trouve intéressant de partir de quelque chose de l'extérieur (livre, enseignement de l'animatrice) ou préfère-t-elle partir d'elle-même? Dans quel type d'acquisitions?
4. Est-ce que la participante se préoccupe de son besoin de dépasser les écueils qu'elle rencontre lors de la cueillette des données? Ou n'y accorde-t-elle aucune attention? Avec quel résultat?

Points de repères pour l'observation de la réalisation des opérations de ***synthèse***:

1. Dans quelles conditions la participante fait-elle surtout des additions et dans quelles conditions procède-t-elle à des réorganisations?
2. Les additions faites "collent-elles" aux données recueillies?
3. Quel est l'effet de synthèses inadéquates sur le fonctionnement de la participante? Est-elle découragée? Met-elle en doute sa capacité d'apprendre?

Points de repère pour observer la réalisation des opérations ***d'intégration***:

1. La participante a-t-elle de la facilité ou de la difficulté à rapprocher ce qu'elle vient d'apprendre avec ce qu'elle sait depuis longtemps ou avec d'autres choses qu'elle a apprises récemment?
2. Trouve-t-elle du plaisir à le faire? Quand? Pourquoi?
3. Fait-elle facilement des liens? Valorise-t-elle les liens établis?

Points de repère pour observer la réalisation de ***l'orientation***:

1. Est-ce que la participante part du particulier pour aller au général ou fait-elle l'inverse?
2. Dans une situation d'exploration d'un objet d'apprentissage, quand la participante change-t-elle de point de vue pour regarder l'objet d'apprentissage? Qu'est-ce qui la motive à le faire?
3. Qu'est-ce qui provoque son découragement?
4. Qu'est-ce qui l'incite à persister?
5. En quoi ses doutes sur sa capacité d'apprendre influencent-ils son apprentissage?

Points de repère pour l'observation sur la réalisation de ***l'évaluation***:

1. Est-ce que les participantes procèdent à l'évaluation au fur et à mesure des acquisitions ou à partir d'un grand nombre d'acquisitions?
2. Les évaluations des apprentissages sont-elles de type rejet en bloc ou acceptation en bloc?
3. La participante retient-elle le positif et le négatif?

NO 3: DYSLEXIE ET FONCTIONS COGNITIVES

par: Jacques Heynemand D.L.L., professeur agrégé Section d'orthopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

pour: AQETA - QACLD, Montréal, 1978, 8 pp.

L'auteur traite dans cet article de la dyslexie chez l'enfant. Après avoir défini ce qu'est la dyslexie, il présente principalement deux points de vue sur le sujet: le point de vue médical qui se distingue par son approche pathologique, et le point de vue pédagogique, où les psychiatres, psychologues et enseignant-e-s parlent plutôt de "dyslexie-syndrome".

Heynemand fait ensuite état des méthodes pédagogiques préconisées pour l'enseignement de la lecture à l'enfant dyslexique. Entre autres, il introduit et discute la méthode alphabétique et la méthode phonétique. En outre, à la lecture de ce texte, il apparaît impossible d'affirmer que confondre la gauche et la droite soit un problème de dyslexie.

Pour conclure, ce texte court et accessible peut intéresser les formatrices en alphabétisation qui désirent mettre à jour leurs connaissances. En effet, l'auteur y fait le point sur les principales approches de la dyslexie.

NO 4: LE SAVOIR MÉTACOGNITIF DES ADULTES ANALPHABÈTES PORTANT SUR LA COMPRÉHENSION DE COMMUNICATIONS ORALES

par: Marc Bibeau

présenté à l'Université du Québec à Montréal, comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie, septembre 1984, 108 pp.

Cette recherche porte essentiellement sur le savoir métacognitif que possèdent les adultes analphabètes dans le domaine de la compréhension de la communication orale. "L'objectif principal de la recherche est de voir dans quelle mesure le déficit métacognitif caractéristique des enfants en difficulté d'apprentissage (...) ne caractériserait pas également les adultes analphabètes" (p. iii).

Les conclusions présentées par l'auteur se basent sur l'analyse de trente questionnaires dont quinze ont été remplis par des personnes analphabètes et l'autre moitié par des personnes alphabétisées. La comparaison des résultats "ne permet pas de parler d'un déficit métacognitif chez les adultes analphabètes (...)" (p. iii).

Des conclusions émises par Bibeau, nous retenons les suivantes:

1. Les adultes analphabètes reconnaissent que poser des questions, faire répéter, sont des moyens pour surmonter une difficulté de compréhension.
2. Les adultes analphabètes reconnaissent que demander à quelqu'un "est-ce que c'est bien ce que tu veux dire?", est un moyen de savoir si cette personne à bien compris ce qu'on lui dit.
3. Les adultes analphabètes sont conscients du caractère progressif de la compréhension.
4. Les adultes analphabètes considèrent qu'il est possible pour quelqu'un d'agir sur son propre niveau de compréhension et de l'améliorer.
5. Les adultes analphabètes reconnaissent l'existence de différences inter et intra-individuelles dans la compréhension de la communication orale.

Bibeau termine son ouvrage en présentant des considérations pédagogiques dont:

1. Les adultes analphabètes n'ont pas la même définition que les enseignant-e-s de ce qu'est l'acte de comprendre. Il faudrait donc que les deux (animatrice et participante) s'entendent sur la définition.
2. L'objectif de décodage en début du processus d'alphabétisation aurait avantage à être clarifié avec les adultes analphabètes pour qu'il n'y ait pas de confusion entre décodage et compréhension.

Finalement, plusieurs formatrices en alphabétisation se sont montrées intéressées par cette recherche. Elles y ont retenu en particulier les perspectives que cette démarche offre pour l'utilisation possible des savoirs métacognitifs que possèdent les adultes analphabètes dans la compréhension de la communication orale, savoirs réutilisables au niveau de la compréhension de la communication écrite.